

Alain Santandreu - Óscar F. Betancourt

TRAYECTORIAS DE CAMBIO

La gestión del conocimiento para el aprendizaje
y el cambio en la práctica



Ecosad • Comunidad de Práctica sobre el Enfoque Ecosistémico en Salud Humana
Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo • Ediciones Abya-Yala

TRAYECTORIAS DE CAMBIO

La gestión del conocimiento
para el aprendizaje y el cambio en la práctica

Alain Santandreu - Óscar F. Betancourt

TRAYECTORIAS DE CAMBIO

La gestión del conocimiento
para el aprendizaje y el cambio en la práctica



2019

TRAYECTORIAS DE CAMBIO

La gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio en la práctica

© Alain Santandreu - Óscar F. Betancourt

1ra. edición: Ediciones Abya-Yala
2019 Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque A
Apartado postal: 17-12-719
Teléfonos: (593 2) 250 6267 / (593 2) 396 2800
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abyayala.org
Quito-Ecuador

Ecosad Consorcio por la Salud,
Ambiente y Desarrollo
www.ecosad.org
alain_santandreu@yahoo.com
ecosad.peru@gmail.com
Comunidad de Práctica sobre el Enfoque
Ecosistémico en Salud Humana
Ecosalud de América Latina y El Caribe
(CoPEH-LAC)
oscarbet@gmail.com
oscarbet@andinanet.net

Diseño de Portada: Andrés Betancourt C.
Derechos de autor: 055686
ISBN Ediciones: 978-9942-09-637-1
Diseño, diagramación
e impresión: Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador
Tiraje: 500 ejemplares

Parte del trabajo presentado en esta publicación se llevó a cabo con la ayuda de la subvención 107341 del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa, Canadá, IRDC. Las opiniones expresadas en este documento no representan necesariamente las del IDRC o su Junta de Gobernadores.

Impreso en Quito-Ecuador, febrero de 2019

ÍNDICE

Sobre los autores y la portada	7
Agradecimientos	9
Prefacio	11
Prólogo	13
Una introducción necesaria	17
Capítulo 1	
El enfoque de Trayectorias de Cambio	31
Los procesos de construcción colectiva y gestión del conocimiento como arte.....	31
La recuperación colectiva de la memoria.....	35
Las relaciones sociales como motor de los cambios.....	39
La indisciplina, la transdisciplina y la ecología de los saberes.....	44
La investigación militante y las consecuencias éticas y políticas del cambio.....	48
La construcción social de evidencia para el cambio.....	54
La visión proyecto-céntrica y la lógica del marco lógico	60
De la lógica del marco lógico a las trayectorias de cambio	67
Incertidumbre, estrategias de cambio y apertura epistemológica	82
Evaluar, planificar y situar los cambios a una escala diferente	86

Capítulo 2
Metodología para implementar el enfoque de Trayectorias de Cambio..... 93

 Los sistemas de gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio 93

 ¿Cuándo aplicamos el enfoque de Trayectorias de Cambio?..... 106

 La importancia de los grupos y los facilitadores para conectar la investigación a la acción..... 108

 La metodología y los instrumentos para acercarnos al enfoque de Trayectorias de Cambio..... 113

Capítulo 3
¿Cuál es nuestro aporte a los procesos de cambio? 199

Bibliografía 205

SOBRE LOS AUTORES Y LA PORTADA

Alain Santandreu, sociólogo uruguayo-peruano. Inspirador de procesos de gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio. Colabora con diversos movimientos sociales, ONG, gobiernos y grupos académicos que trabajan por un mundo más justo, solidario y sostenible. Presidente Ejecutivo de ECOSAD, miembro de la CoPEH-LAC y de la Red Sentipensante de metodologías participativas.

Óscar Betancourt, médico ecuatoriano, investigador en salud pública, ambiente y salud de los trabajadores. Director ejecutivo de FUNSAD y co-coordinador del Nodo Andino de la CoPEH-LAC.

La obra de arte que ilustra nuestra portada es una creación de Andrés Betancourt (Quito 1973), artista plástico graduado en la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Central del Ecuador y diseñador gráfico de la School of Visual Arts de New York. Toma como inspiración la escuela constructivista de Joaquín Torres-García (Uruguay 1874-1949), una apuesta ética y estética que buscó conjugar, en un lenguaje único, al ser humano y al cosmos. Su espíritu motivó nuestros textos, concebidos como un intento por construir una narrativa diferente, próxima a la investigación militante, a la conversación entre patas (amigos) y a la acción transformadora. Un mundo en el que quepan muchos mundos.

Para mayor información ver: <http://www.torresgarcia.org.uy/>

AGRADECIMIENTOS

El espacio de reflexión-acción creado en torno al proyecto *Mejor uso de resultados de investigación a través de la gestión del conocimiento, seguimiento y evaluación en proyectos de salud y medio ambiente*, apoyado por el IDRC-Canadá, nos permitió desarrollar y aplicar el enfoque de *Trayectorias de Cambio* tomando como centro distintos proyectos de investigación-acción realizados en diversos países de América Latina y El Caribe. Un grupo de colegas y amigos participaron en esta tarea. Queremos agradecer la mirada crítica, la práctica transformadora y los aportes permanentes de Andrés Sánchez y Roberto Bazzani (IDRC-Canadá); Ana Rivière-Cinamond (OPS-Perú); Ruth Arroyo y Anita Luján, Elena Oguzuku, Pedro Miranda y Ernesto Ráez Luna (Perú); Marilyn Aparicio, Roberto Cabrera y Ricardo Aguilar (Bolivia); Fabián Méndez y Mónica Jiménez (Colombia); Carlota Monroy (Guatemala); Frédéric Mertens (Brasil) y Milady Guevara (Venezuela). Con ellos avanzamos en la construcción de un marco teórico-conceptual del enfoque de *Trayectorias de Cambio* y en la aplicación práctica de los *Sistemas de Gestión del Conocimiento para el aprendizaje y el cambio* en diversas intervenciones con enfoque de Ecosalud. Un grupo de investigadores jóvenes integrado por Camilo Salcedo y Carolina Mendoza (Colombia); Renata Távora (Brasil); Sebastián Betancourt (Ecuador); Marianela Menes (Guatemala); Nelson Bernal y Elisangela Escobar (Bolivia); Ester Montalván, Dino Estrada, Jhon Omar Espinoza, Yesenia Carpio y Alejandra Watanabe (Perú), enriquecieron el debate a partir de su experiencia en la aplicación de los instrumentos y en la reflexión conceptual sobre el enfoque.

Otras aplicaciones del enfoque y de los instrumentos, ya no en proyectos de investigación-acción con enfoque de Ecosalud sino en proyectos de desarrollo o en políticas públicas, fueron realizadas por Laura Silva y Antonio Tamaríz de la Autoridad Nacional del Agua-ANA (Perú), Nadja Juárez Abad y Juan José Yupanqui del Fondo Nacional de Desarrollo para la Educación Peruana-FONDEP, Óscar Rea de la Fundación Comunidad y Acción (Bolivia) y por el equipo de la ONG Católicas por el Derecho a Decidir, CDD-Perú liderado por Gladys Vía.

Cada proceso de cambio que acompañamos fue posible gracias al compromiso militante y a la acción crítica de muchos vecinos, agricultores, comuneros, mujeres, jóvenes, recicladores, activistas, estudiantes, técnicos, investigadores, académicos y decisores políticos que nos enseñaron que otro mundo es posible. Muchas gracias por haber sido nuestros compañeros de tantas travesías.

Nuestro más sincero agradecimiento a nuestros patas, Daniel Censi, Mauricio Giraldo, Eryka Torrejón, Ernesto Ráez Luna y Jaime Vázconez que dedicaron su tiempo para revisar los textos, intercambiar comentarios y enviarnos sus aportes, que hemos incluido, siempre que las posibilidades lo permitieron. Tengan en cuenta que no siempre supimos cómo incorporar las buenas sugerencias o recomendaciones que nos hicieron, siendo fieles a lo que pensamos y a lo que piensan los demás.

PREFACIO

POSICIONAR EL USO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PARA MEJORAR LA SALUD COLECTIVA Y LA SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL

El proyecto de investigación se ha convertido en un instrumento de financiamiento habitual y en la forma de producir conocimientos que informen sobre el cambio social. En esto, las comunidades científicas y de desarrollo se han acostumbrado, incluso de manera complaciente, a definir a priori los componentes esenciales de los proyectos, tales como su alcance, propósito, preguntas de investigación/productos y logros esperados, así como los límites de relevancia e influencia esperados con las inversiones asignadas. El camino recorrido y los desafíos en curso enfrentados por la gente en las comunidades que participan de las investigaciones pierden su fuerza frente a un futuro diseñado en escritorios. Las responsabilidades éticas sobre la elección de estos componentes que definen a los proyectos ceden su primacía a lógicas e instrumentos estáticos, cambios sin pasado, y futuros pensados sin la sabiduría que se gana, paso a paso, por y con la gente al andar el camino con los pies puestos en la tierra.

Este escrito nace de muchas de estas preocupaciones en el recorrido de varios grupos de investigadores y actores locales de las Américas. El enfoque de *Trayectorias de Cambio* es una búsqueda y reflexión sobre cómo colocar en los esfuerzos de cambio a los actores y sus luchas diarias de sobrevivencia, así como sus saberes, prioridades y convicciones para crear un mundo más sano y sostenible. Es un

llamado a modificar nuestra percepción y comprensión de los problemas de desarrollo y en la forma de pensar e implementar procesos de transformación para ir más allá de la valoración y documentación de nuestros propios diseños e instrumentos de intervención.

El reto es grande. Se trata de sobrepasar limitantes conceptuales firmemente establecidas que disfrutan hoy día de gran inercia. Es un llamado a buscar e identificar —dentro de la complejidad siempre cambiante de la vida cotidiana en pueblos, campos y ciudades— los saberes, los esfuerzos y las innovaciones locales para darles espacio, aliento y respaldo en la construcción de cambios para bien.

Esta publicación contribuye, como un paso más, al debate científico, social y político sobre el propósito y uso de la ciencia para el beneficio colectivo. Nos ofrece pautas sobre cómo establecer mejores diálogos y formas de colaboración con actores locales en la construcción y gestión del conocimiento y su uso en procesos evolutivos de transformación.

Andrés Sánchez
Área de Agricultura y Ambiente
Centro Internacional de Investigaciones
para el Desarrollo, Canadá (IDRC CRDI)

PRÓLOGO

EL CAMBIO DESDE LAS TRAYECTORIAS DE LA GENTE Y DE LA VIDA

Este libro considero que tiene varios aspectos a destacar, y me gustaría poder llamar la atención sobre algunos que me parecen importantes novedades en el debate sobre el “para qué y para quién” de los proyectos sociales, ecológicos, económicos, políticos, etc. Para empezar cabe decir que es un libro construido desde la experiencia práctica que han desarrollado por décadas sus autores, pero también por las referencias en las que se basa y por sus aportaciones teóricas que tienen una base sólida, como se podrá comprobar una vez que se adentren en sus capítulos.

La crítica que se hace a la “lógica proyecto-céntrica” me parece un buen comienzo para que pueda servir esta lectura de reflexión a tantas iniciativas bien intencionadas que se desarrollan en nuestros países, pero que, en bastantes ocasiones, se quedan encerradas en el propio proyecto, como si fuera una acción a la que todo el mundo le tuviera que prestar atención. O, mejor dicho, como si el mundo debiera girar en torno a “nuestro proyecto” y no al revés. En nuestro barrios y ciudades, campos y pueblos, hay muchos proyectos de todo tipo, hay muchas historias acumuladas, y bastantes de ellas son de frustración, porque personas técnicas “de fuera” les caen casi como unos paracaidistas, y se sale en tiempos relativamente cortos, tal como hemos entrado. La gente es prudente, guarda silencios, y no nos echa en cara todo lo que tiene dentro, pero los impulsores de proyectos deberíamos llegar a los lugares con mayor humildad y los oídos muy atentos.

En el libro se señala que tanto el “marco lógico” como la “teoría del cambio” se suelen implementar tratando de ser rigurosos/as con sus metodologías, más que con los condicionantes históricos de las localidades donde se aplican. Frente a un cierto grado de voluntarismo de algunas intervenciones sin metodología, que se hayan planteado estas metodologías para detectar problemas o para construir soluciones, puede ser un avance. Pero cuando se convierten en justificaciones rígidas del propio proyecto, que ha de dar cuenta de los pasos realizados para mantener las ayudas recibidas, el centro pasa a ser la mecánica que hay que cumplir, y no tanto las situaciones que surgen de la práctica de la gente (que habitualmente desbordan el esquema inicial).

Todo proyecto debe tener la posibilidad de justificar su metodología, pero mucho más, debe saber innovar (gracias a las condiciones locales que nos obligan), debe tener en cuenta esas “trayectorias de cambio en que están inmersas” todas las personas en cada situación concreta. Esas condiciones peculiares con las que nos encontramos no son un fastidio que nos hacen variar y cambiar la metodología, sino que se pueden entender como una magnífica ocasión de avanzar hacia metodologías propias, y apropiadas por la misma gente que participa. Si cambiamos algunas actividades y técnicas y no se puede cumplir algún paso, pero la gente implicada toma en sus manos el proyecto, podemos justificar las variaciones logrando algo mejor para todas las partes.

No se trata tanto de hacer copias de lo que hay, como de hacer mapas para poder orientarse en los caminos. Y para hacer buenos mapas se puede perder uno/a en el territorio, hablando con los campesinos o con la vecindad del barrio (transectos y derivas, que nos dicen las ciencias sociales, la ecología y el urbanismo). Este libro propone un arte, no una simple reproducción de lo que hay. Cuando uno empieza es lógico quedarse en alguna metodología aprendida con manual, pero según cada cual se va elevando con las experiencias, se puede saltar a procesos más artísticos con la gente, con sus trayectorias previas, y con sus horizontes de creatividad social. Se puede aprender este arte, y este libro es una buena invitación a ello.

Aquí se habla de técnicas y metodologías, pero lo más importante es el enfoque de fondo, el arte o la epistemología que lo inspira.

El esquema de las cinco estrategias de cambio que plantean Santandreu y Betancourt es una buena apertura a lo que nos vamos a encontrar en el campo de trabajo. Una cosa es la intencionalidad inicial con la que partimos, pero no se trata de demostrar que tenemos razón a toda costa y llegar a “una meta”. Porque siempre habrá una parte “no realizada” pues las condiciones imperantes en todo proyecto se hacen sentir, y lo importante es aprender de ello, y encontrar nuevos caminos. La parte deliberada que se pudo hacer y la parte emergente (que no estaba propuesta al principio) se pueden sumar, y esto será un buen avance, más que si nos empeñamos en alcanzar o justificar una meta, que las circunstancias muestran que no era realista para ese camino. Cualquier estrategia debe tener incorporada la capacidad de innovación o de resiliencia.

No estoy planteando que seamos conformistas y que justifiquemos una rebaja de los planteamientos iniciales, ni creo que lo hagan Santandreu y Betancourt. Sino más bien, hay que encontrar otros caminos, innovar, y para eso es básico acompañar las iniciativas de quienes están en “las trayectorias de cambio”. Porque cuando nosotros llegamos a las “fiestas” ya hay mucha gente con sus experiencias sobre cómo son las mejores. Lo que solemos recomendar es localizar cuanto antes buenos “grupos motores”, no tanto dirigentes, como personas voluntarias interesadas en el caso concreto, con tiempo y más interés en que se hagan las cosas que en figurar. Siempre hay gente que puede ser informante y colaborador/a, porque aprecia y quiere una construcción colectiva.

Por tanto, estamos planteando más atención a la gente de base, para reformular las metodologías de las que partimos. De las primeras cosas que hacemos es un mapeo de actores, de grupos y personas que ya tienen trayectorias, de las que partimos y sobre las que podemos construir conjuntamente sus estrategias más que las nuestras. Se trata de sumar y de crear colectivamente, con los más afines y también con los diferentes (a distinguir de los opuestos, que de entrada no quieren nada de proyectos de cambio). Son las estrategias con

conjuntos de acción, que forjan alianzas para un tema concreto, un proyecto, desde las diferencias de las trayectorias previas, para que se puedan implementar coralmente, más creativamente.

Son las transducciones, también llamadas transposiciones (Rosi Baridotti), trans-codificaciones (Deleuze-Guatari) o simplemente método transcend (J. Galtung). O sea, estamos saltando de escala, de energía, como cuando un catalizador o una enzima producen una nueva creatividad en la naturaleza. Hace falta un entrenamiento, unas prácticas de acción-reflexión-acción, y sobre todo un enfoque que nos aventure para ir aprendiendo de las trayectorias de cambio. No queremos quedarnos encerrados en las “dicotomías lineales”, en los “dilemas” que primero oímos. Desde los diarios de alcance, desde las matrices de productos y de logros, etc. cabe bucear, maravillarse con los colores de corales y peces, y ponerse a crear con la gente que nos acompaña. No se trata de enseñar, sino de aprender, de construir desde las ecologías de haceres de la propia gente.

Disfruten las trayectorias del cambio.

Tomás R. Villasante
Red CIMAS y Universidad Complutense de Madrid

UNA INTRODUCCIÓN NECESARIA

“No dejes de creer que las palabras, la risa y la poesía
sí pueden cambiar el mundo. No caigas en el peor
error, el silencio. La mayoría vive
en un silencio espantoso”

(Carpe Diem, Walt Whitman)

En una ocasión llegamos a un taller de agricultura urbana emocionados porque en el camino habíamos visto varios huertos en los jardines de las casas del barrio. Cuando lo comentamos, recuerdo que el facilitador nos dijo “está bien, pero ¿cuál es el impacto de esos huertos en la alimentación de la población de la ciudad?”. Automáticamente todos nos pusimos a pensar cómo podíamos medir el impacto que tienen las lechugas, los rábanos y las coles en quienes las consumen. Nos pasamos años sofisticando métodos, tomando medidas, realizando cálculos. Otra vez, mientras formulábamos un proyecto, un técnico nos preguntó “¿cuántos niños dejarán el trabajo en calle con este proyecto?, tiene que estimarlo, ese será su principal resultado”. Todos nos pusimos a tratar de calcular cuántos niños serían. Hace poco, en una reunión de evaluación nos preguntaron ¿Por qué consideran ustedes que mejorar las paredes y los pisos de las viviendas es una mejor opción que fumar, si es más difícil, más costoso y demanda mucho más tiempo?, refiriéndose a un proyecto con enfoque de Ecosalud que trabajaba en comunidades con mal de

Chagas. No faltaron quienes nos dijeron que deberíamos haber hecho un estudio de costo-efectividad antes de tomar la decisión de seleccionar el mejor método de control.

Podríamos continuar con las referencias sobre la forma tradicional de diseñar, planificar, monitorear y evaluar los proyectos que, durante décadas, muchos de nosotros hemos asumido, si no como la mejor, como la única posible. Pararnos en el presente (problema) y proyectarnos al futuro (soluciones) ha sido la forma de entender nuestras intervenciones. Las situaciones narradas líneas arriba tuvieron algo en común, respondieron a una lógica para diseñar, planificar, monitorear y evaluar proyectos basada en el enfoque de Marco Lógico que nos acompañó por años. Hoy, casi veinte años después de haber comenzado a pensar en estos temas nos preguntamos ¿será que para cambiar el mundo nos basta con imaginarnos el futuro o también necesitamos comprender el pasado, porque es allí en donde descansa la trayectoria que nos conecta con los verdaderos cambios?

Distintas experiencias nos motivaron a desarrollar el enfoque de *Trayectorias de Cambio* como una forma de construir y gestionar los conocimientos que emergen en las intervenciones. Al igual que cuando tomamos fotos y hacemos foco sobre el paisaje, optamos por desarrollar un *enfoque* entendido como una forma particular de aproximarnos para comprender, sentir y valorar la realidad que queremos contribuir a transformar. Lo hemos denominado trayectoria porque hace referencia a un camino, a un recorrido en el que vamos asumiendo distintas posiciones a lo largo de la vida. Posiciones diferentes e incluso contradictorias, pero siempre conectadas entre sí.

Desde los años 2000, distintos proyectos y programas en los que trabajamos nos mostraron que, pese a tener un diseño basado en el marco lógico, las intervenciones no siempre terminaban como habían sido planificadas. En casi todos los proyectos que implementamos, identificamos más cambios y aprendizajes que los que se reportaron de acuerdo a los marcos lógicos. La falta de un enfoque político en las intervenciones hacía que muchas se contentaran con soluciones técnicas que, finalmente, pocas veces se implementaban

y casi nunca se anclaban en las comunidades y los actores locales encargados de sostener los cambios.

Las evaluaciones tenían dificultades para poder valorar buena parte de los cambios, en especial aquellos que no eran un resultado directo de la intervención, aunque hubiesen aportado mucho para la resolución del problema. Por esto, junto a un grupo de investigadores, técnicos y líderes comunitarios desarrollamos un enfoque que nos permitiese poner en valor los procesos de cambio en los que interveníamos, pero conectándolos a las transformaciones políticas, sociales y ambientales de más largo aliento que se suceden en los territorios. Porque es en los procesos socio-ambientales y en quienes los implementan que descansa la verdadera sostenibilidad de los cambios.

Desde inicios de los años 2000 trabajamos en diversos países y con distintos temas y colegas como Eduardo Gudynas, Yves Cabannes, Luc Mougeot, Marielle Dubbeling y Jaime Vásconez, buscando caminos para mejorar la construcción colectiva y la gestión del conocimiento en las intervenciones que realizábamos. Entre 2011 y 2017, con apoyo de Andrés Sánchez, Roberto Bazzani y otros colegas del IDRC de Canadá, acompañamos un conjunto de proyectos de investigación-acción con enfoque de Ecosalud, en distintas zonas de Perú, Colombia, Bolivia, Venezuela, Guatemala, Honduras y El Salvador. Como miembros de la Comunidad de Práctica sobre el Enfoque Ecosistémico en Salud Humana, CoPEH-LAC, buscamos desarrollar nuevas formas de entender la investigación en salud, ambiente, sociedad y condensamos las ideas y aprendizajes en una publicación de esta comunidad (Betancourt *et al.*, 2016). Trabajamos junto a investigadores, académicos, técnicos gubernamentales y líderes comunitarios preocupados por buscar soluciones diferentes a los problemas de salud de siempre. Utilizamos el enfoque de determinantes sociales y ambientales para construir saberes, cubrir vacíos de conocimiento y promover cambios concretos a partir del uso de los resultados de investigación. Con la experiencia ganada pensamos en una nueva forma de abordar los problemas y gestionar los conocimientos que se producen cuando intervenimos.

Un proyecto de investigación-acción que implementamos entre 2014 y 2016 nos permitió reflexionar sobre las diversas formas de construcción colectiva y gestión del conocimiento que utilizábamos en los proyectos con enfoque Ecosalud. Junto a un grupo de investigadores entre los que se encontraban Ruth Arroyo y Anita Luján de ECOSAD (Perú), Frédéric Mertens del Centro de Desarrollo Sustentavel-CDS de la Universidad de Brasilia (Brasil), Carlota Monroy del Laboratorio de Entomología Aplicada y Parasitología-LENAP de la Universidad San Carlos (Guatemala), Fabián Méndez de la Escuela de Salud Pública de la Universidad del Valle (Colombia), Marilyn Aparicio del Instituto Boliviano de Biología de la Altura-IBBA de la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia), Roberto Cabrera y Ricardo Aguilar de PROMETA (Bolivia), Elena Oguzuku del Ministerio de Salud-MINSA (Perú), Ernesto Ráez Luna de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Perú) y Ana Rivière-Cinnamond de OPS (Perú) identificamos que no basta con cambiar el enfoque clásico de investigación en salud y la forma de abordar las intervenciones.

Si queremos promover cambios sostenibles tenemos que romper con el paradigma clásico con el que gestionamos el conocimiento, anclarnos en los procesos en marcha y poner en valor los aprendizajes y cambios que nos conectan con las transformaciones políticas, sociales y ambientales de más largo aliento.

El reencuentro, después de muchos años, con Tomás R. Villante y Loli Hernández de la Red CIMAS y la Universidad Complutense de Madrid-UCM (España), con quienes habíamos compartido algunas actividades de investigación-acción participativa a finales de la década de 1990, nos permitió iniciar un diálogo entre el enfoque de Ecosalud y las metodologías participativas. Éstas volvieron a ocupar un espacio central en la reflexión que veníamos dando sobre la mejor forma de gestionar el conocimiento en nuestras intervenciones. A esto se sumaron las colaboraciones con un Grupo de Trabajo de CLACSO sobre Procesos y metodologías participativas y la Red Sentipensante, junto a Eryka Torrejón del Grupo Medio Ambiente y Sociedad de la Universidad de Antioquia (Colombia), Juliana Merçon del Instituto de Investigaciones en Educación-IIE de la Universidad

Veracruzana y Humberto Macías de la Facultad de Estudios Superiores-Fes-Iztacala de la Universidad Nacional de México (México), Pablo Paño de la Universidad de Cuenca (Ecuador), Sandra Massoni de la Maestría en Comunicación Estratégica de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y Mario Ardón del Servicio de Información Mesoamericano en Agricultura Sostenible-SIMAS (Honduras).

Las colaboraciones desarrolladas en Bolivia, junto a Óscar Rea de la Fundación Comunidad y Axió, nos permitieron articular la dimensión pedagógica del cambio desde una perspectiva de ecología de saberes y explorar nuevos enfoques de intervención, poniendo como centro la preocupación ética. Las permanentes reflexiones y colaboraciones que desarrollamos junto a Ernesto Ráez Luna de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Perú) y Bob Williams (Nueva Zelanda) nos acercaron al pensamiento complejo y al uso de un conjunto de conceptos de sistemas en la gestión del conocimiento. Esta aproximación nos permitió ver la realidad en forma diferente, desde el diseño hasta la evaluación de las intervenciones y, sobre todo, nos motivó a pensar más en las consecuencias éticas y políticas de nuestras intervenciones. Las discusiones con Patrick Bodart y Heike Teufel de Misereor (Alemania) fueron muy estimulantes y nos mostraron que compartimos una misma preocupación y un interés común por buscar soluciones participativas.

Diversas publicaciones surgieron como resultado de estas colaboraciones. Un número especial de la Revista Decisio que salió a la luz en 2015 en México, editada por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe-CREFAL, recopiló diversos artículos de reflexión teórica y aplicación práctica del enfoque de gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio (Santandreu, 2015c; Sánchez, 2015; Merçon, 2015; Mendoza, 2015; Monroy *et al.*, 2015; Betancourt & Betancourt, 2015; Salcedo & Bernal, 2015; Arroyo & Luján, 2015; Rea, 2015; Carpio *et al.*, 2015). Presentamos diversas ponencias en congresos y simposios, y escribimos capítulos de libros y artículos en revistas científicas (Santandreu & Rea, 2014, 2016; Santandreu, 2015b, 2016; Rivière-Cinnamond, *et al.*, 2017, 2018). Las organizaciones de mu-

jeros, los grupos ambientalistas y las organizaciones ciudadanas con las que trabajamos todos estos años mostraron con su práctica, que otro mundo es posible.

Inicialmente comenzamos la búsqueda centrados en los aprendizajes. Así surgió la *Gestión del conocimiento orientada al aprendizaje* con la que acompañamos algunos proyectos en países de América Latina y El Caribe. Este enfoque dio paso a la *Gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio* con el que maduramos la forma de comprender y hacer operativo dicho acompañamiento. Finalmente, hemos consolidado la experiencia ganada en el enfoque de *Trayectorias de Cambio* que contiene las ideas y aportes que sustentan esta forma de comprender los procesos de construcción colectiva y gestión del conocimiento.

El enfoque transita por un conjunto de senderos que nos ayudan a no perdernos en la travesía, entre los que se incluyen una apuesta por la construcción colectiva y la gestión de conocimiento entendidas como un arte; la recuperación colectiva de la memoria como una forma de conectarnos con las luchas del pasado y construir una narrativa propia; la importancia de analizar las relaciones sociales como motor de los cambios; la transdisciplina como una aproximación a la ecología de los saberes; la opción por la investigación militante y la defensa del compromiso de los investigadores con los procesos de cambio; la crítica a la visión proyecto-céntrica apoyada en la lógica del marco lógico como la forma hegemónica de intervención; la reflexión sobre las consecuencias éticas y políticas de lo que hacemos; la importancia de evaluar los cambios y construir estrategias colectivas para conectar las intervenciones que realizamos con las transformaciones políticas, sociales y ambientales a más largo plazo. Los senderos que orientan al enfoque de *Trayectorias de Cambio* se desarrollan a lo largo del Capítulo 1.

El enfoque integra un conjunto de conceptos que orientan los procesos de construcción colectiva y gestión del conocimiento que cuestionan y discuten aquellos que solemos utilizar en los proyectos basados en la lógica del marco lógico. Los conceptos que utilizamos nos permiten entender los resultados como productos, alcances y lo-

gros; incorporan las nociones de hitos y niveles de cambio (lo que queremos, esperamos y nos encantaría ver); clasifican a los actores en directos, clave y estratégicos; promueven un diálogo relacional con las áreas de control, influencia e interés de una intervención y diferencian datos, información, conocimiento y acción.

Toma diversos conceptos del Mapeo de Alcances (Earl *et al.*, 2002; Wilson-Grau, 2013) y asume como suyos los principios del enfoque de Ecosalud que articulan el abordaje sistémico, la investigación transdisciplinaria, la participación social, la sostenibilidad social y ambiental, la equidad social y de género y el uso de los resultados que conectan la investigación a la acción (Lebel, 2005; Charrron, 2012; Betancourt *et al.*, 2016).

Comparte la forma de abordar e implementar los procesos de cambio que nos aporta la socio-praxis, de la cual toma prestados algunos conceptos como la idea de *grupos motores y conjuntos de acción*, desbordes creativos, cambios instituyentes e instituidos, ecología de los saberes, recursividad y transducción (Rodríguez-Villasante, 2006b, 2006a, 2015b, 2015a). Se nutre de diversos conceptos provenientes del campo de los sistemas como las nociones de puntos de cambio, límites del sistema, múltiples perspectivas y consecuencias de una intervención (Meadows, 1997; Morin, 2007; Williams, 2017). Considera a la sociología crítica y la epistemología cualitativa y constructiva como una forma de construir conocimiento situado en una perspectiva de investigación y acción militante que rescata el relato y la memoria colectiva (Nora, 1984; González-Rey, 2007; de Sousa-Santos, 2009; Botero, 2012). Sin embargo, y pese a nuestra preocupación e interés, no aborda suficientemente algunas dimensiones, como la ambiental, el género y la interculturalidad, que asumimos como una deuda pendiente de reflexión y acción. El desarrollo de los principales conceptos, estrategias y metodologías que nutren a los *Sistemas de Gestión del Conocimiento para el aprendizaje y el cambio* se abordan en el Capítulo 2.

El enfoque de *Trayectorias de Cambio* se hace operativo a través de un *Sistema de Gestión del Conocimiento para el aprendizaje y el cambio*, que nos permite preparar las intervenciones, dar seguimiento y evaluar los cambios, sistematizar los aprendizajes y comunicar los

resultados, para utilizarlos como puntos de nuevos cambios que contribuyan a lograr transformaciones políticas, sociales y ambientales más profundas.

Nuestra opción preferencial por el uso de las metodologías participativas reconoce como fuentes, a la Socio-praxis y a los Sistemas de Análisis Social (Rodríguez-Villasante, 2006b; Chevalier & Buckles, 2009). Afortunadamente, hoy es cada vez más frecuente encontrar investigaciones e intervenciones que transitan, no sin sobresaltos, los métodos y abordajes participativos asentados en técnicas cualitativas. Nuevas formas de pensar y hacer que discuten con la manera dominante de intervenir e investigar basada en una visión proyecto-céntrica que prioriza el conocimiento experto, la medición de impactos, la generalización de los resultados y la neutralidad del investigador. Nuevos enfoques que creen en la necesidad de conectar las intervenciones con las trayectorias de cambio, la ecología de los saberes, la definición de estrategias, la valoración de las consecuencias y el compromiso de los investigadores con los procesos de cambio.

Las metodologías participativas tratan de recentrar en los actores sociales los procesos de construcción social de conocimiento y acción, considerando a los grupos como el centro y a los investigadores, técnicos y líderes sociales, como facilitadores de los procesos de cambio. Que los instrumentos sean participativos nos ayuda a superar una parte del dilema, en lo que refiere a los procesos de construcción social del conocimiento. Pero nada nos dicen sobre el enfoque clásico de construcción, interpretación y análisis de los datos. Por esto, asumimos el desafío de diseñar y probar instrumentos que den cuenta de la realidad sistémica y compleja que caracteriza nuestras intervenciones (Zemelman, 1993; Williams, 2017). Algunos de ellos pueden encontrarse, con cierto grado de detalle, en el capítulo 2, dejando un conjunto de aprendizajes derivados de la aplicación del enfoque de *Trayectorias de Cambio*, para el Capítulo 3.

Las reflexiones que siguen son parte de este camino de acumulación y des aprendizaje, de certezas e incertidumbres, de ensayo y error, de avances y retrocesos, que lleva muchos años y que, aún, tiene

para muchos más. Porque al igual que Pompeyo Magno arengaba a sus marinos para motivarlos a izar las velas... nosotros nos arengamos todos los días diciendo “Navigare necesse est vivere non est necesse”.

LA REVISIÓN POR PATAS¹

En los siglos XVII y XVIII los grandes inventores norteamericanos y europeos solían llamar a sus pares, es decir a otros notables de sus ciudades, para que presencien sus descubrimientos. Este ejercicio validaba los hallazgos y los transformaba en verdad. Una verdad científica socialmente aceptada. Sin embargo, desde el siglo de la física hasta nuestros días, ha corrido mucha agua bajo el puente de la evaluación científica.

En pleno siglo XXI cada vez se alzan más voces disonantes con relación a la revisión por pares, no importa si son revisiones simples, ciegas o doble ciegas, para un *journal* internacional de prestigio y alto factor de citación o para una revista de bajo impacto. Se cree cada vez menos, porque en la mayor parte de los casos, los pares académicos son, antes que nada, personas que suelen mirar el mundo solo desde su disciplina y especialidad, de manera poco integral. Al igual que quienes escriben los artículos, y aunque no lo reconozcan, tienen intereses académicos y políticos, juicios y prejuicios, como cualquiera de nosotros. Realmente no creemos que pueda realizarse una valoración académica de un artículo separada del sentido ético y político de quien lo ha escrito. Comprender sus intereses, emociones y anhelos nos parece clave al momento de evaluar el contenido científico y su contribución a la academia. Consideramos que valorar una propuesta o un texto por lo que dice nos lleva a olvidar lo que nos sugiere, los propósitos, lo que se lee entre líneas, que es tanto o más importante que lo que se dice.

Muchas veces los revisores enfrentan dificultades para comprender abordajes sistémicos y complejos que articulan distintas

1 “Pata” en el argot peruano significa amigo, compañero, parcerero, pana, cuate, *brother*, compa...

disciplinas, saberes y pericias. Pero por sobre todo, para comprender la importancia que tiene la acción para muchos de los que publicamos un artículo. Nosotros creemos que tan importante como cubrir vacíos de conocimiento es poder usar ese conocimiento para contribuir a cambiar la realidad. Nos ha pasado, y seguramente también a muchos de los que escriben para publicar, que más de un revisor no acepta un artículo porque no logra comprenderlo en su complejidad o porque se sale de la norma o del abordaje convencional con el que se suelen evaluar las contribuciones en ese tema, o desde esa disciplina, o en esa revista. Un reciente texto con enfoque de Ecosalud que sometimos junto a un grupo de investigadores para revisión de una prestigiosa revista académica pasó por más de una docena de revisores que declinaron comentar el trabajo porque era “muy ecléctico, demasiado esotérico”. Hasta que, finalmente, una revista lo publicó, elogiando su capacidad para incorporar diversos enfoques y saberes. Algo similar sucede con los protocolos de investigación-acción que se sustentan en enfoques integrales e integradores. Pero el problema no es solo de los revisores.

Es bueno recordar que, en nuestro mundo, esta lógica no viene sola. Se encuentra asociada a la de la industria de las publicaciones científicas que tiene a la indexación como criterio de validez, legitimidad y prestigio del investigador. La idea que sustenta esta forma de comprender las publicaciones es simple: si dos o tres académicos de prestigio reciben un texto escrito por un desconocido, tendrán la objetividad necesaria para comentarlo, cuidando que sea original y tenga rigor científico.

En el discurso hegemónico, los revisores encarnan la supuesta imparcialidad, por lo que sus comentarios son considerados como inapelables. Pero lo que en la teoría tiene sentido, parecería desmoronarse en la práctica. Un debate reciente dado en Europa sobre la necesidad de introducir la revisión “doble ciego” basó sus principales argumentos en la importancia del anonimato para eliminar sesgos o prejuicios que se pudiesen tener sobre los autores.

Sin embargo, el bajo número de lectores de los artículos científicos ha llevado a cuestionar la utilidad real de la publicación de artículos, poniendo en debate la lógica y hasta la estructura de los *papers*. En

un debate reciente, varios científicos e investigadores argentinos cuestionaron fuertemente la lógica que mueve la publicación de artículos. Pero se justificaron diciendo “tenemos que hacerlo” ya que la publicación garantiza la contratación, el acceso a fondos, la permanencia en los sistemas de investigación... y el prestigio personal (De Ambrosio, 2018). En 1996, el físico norteamericano Alan Sokal, investigador de la Universidad de Nueva York publicó un artículo con datos falsos en una conocida revista norteamericana de estudios culturales posmodernos en el que sostenía que la gravedad cuántica era una construcción social (Sokal, 1996). Y no ha sido el único. Recientemente, un grupo de periodistas alemanes publicó un artículo científico en un *Journal* indio haciéndose pasar por investigadores y utilizando datos falsos, con el objetivo de reavivar el debate iniciado por Sokal veinte años antes: demostrar que con un poco de dinero es posible publicar un artículo en una revista indexada, aun con datos falsos.

En 2018, el Comisario de Investigación de la Unión Europea ha instado al Parlamento y al Consejo Europeo a respaldar la iniciativa promovida por las agencias de financiación científica de once países europeos, que anunciaron que a partir de 2020 solo publicarán sus resultados en revistas de acceso gratuito. Una decisión que ha sido aplaudida por buena parte de la comunidad científica, pero repudiada por la industria editorial europea, argumentando que “perjudicaría a los investigadores y afectaría a la libertad académica” (Pinto, 2018). Ya en 2016, el Consejo de la Unión Europea aprobó la Resolución N° 9526 que promueve la transición hacia un sistema de ciencia abierta (Unión Europea, 2016) que retoma las declaraciones Budapest (2002), Berlín (2003) y Bethesda (2003), en especial la declaración de Berlín respaldada por más de 400 universidades europeas. Según cifras de la propia asociación de editores, los ingresos anuales por la publicación de artículos científicos rondan los 10 000 millones de dólares, aunque en realidad solo cinco editoriales concentran más de la mitad del mercado mundial (Pinto, 2018).

Este debate pone de manifiesto la hegemonía que tienen las revistas indexadas para “validar” los saberes con el cobro del derecho a publicación. La democratización del conocimiento no es una categoría

que prime en este mundo. Al predominio ideológico de lo cuantitativo como forma de comprender la realidad y evaluar los resultados, se suma un debate global en torno a los sesgos de las publicaciones científicas.

Un artículo publicado por la Universidad de Sussex (Chavarro *et al.*, 2016) muestra cómo los sistemas de evaluación asociados al prestigio de la publicación soslayan y son perjudiciales para la difusión de temas sociales, económicos y ambientales muy importantes para América Latina y El Caribe. Al introducir un sesgo idiomático, se privilegia la producción en inglés por sobre otros idiomas. Mientras que el sesgo geográfico y sobre todo económico hace que sean más considerados los artículos provenientes de América del Norte y Europa que de otras regiones. Finalmente, el sesgo de las bases de datos ampliamente reconocidas como Scopus, Web of Science (WoS) y CAB *abstracts* (CABI), refuerza la exclusión temática, geográfica e idiomática sumándole nuevos sesgos como los intereses de la industria y el sector productivo global frente a los de otros sectores sociales y las comunidades locales. En algunos países como Colombia y Argentina los debates en torno a las políticas públicas de financiamiento a la investigación cuestionan el sesgo hacia las denominadas “ciencias duras” por sobre las ciencias sociales. El debate es amplio y recién está comenzando.

Frente a esto, junto a un grupo de colegas y amigos promovemos publicaciones des indexadas, sin costo y de código abierto. Licencias como *Creative Commons* y el movimiento del *copyleft* han dado pasos importantes mostrando que es posible hacer que el conocimiento circule deprisa y al alcance de la mano para todas y todos los interesados. Otras experiencias exploran los mismos caminos, como la Red Voltaire por la libertad de expresión, con sede en Francia, que reúne diversas agencias de prensa y periódicos de América Latina, Europa y los países árabes. La Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica-ALER o espacios académicos como el Grupo Kavilando en Colombia que promueve la investigación interdisciplinaria para la transformación social a través de estudios, publicaciones y debates.

Por eso tenemos más confianza en la revisión por patas, panas, compas, *brothers*, es decir, por otros investigadores que conocemos por sus altos niveles científicos y académicos, pero, más que nada, por su visión amplia y su compromiso con los procesos de cambio que se desatan con el uso de los resultados. Siempre se puede argumentar que este tipo de mirada privilegia la complicidad de los amigos, pero consideramos que son precisamente los verdaderos amigos —que huyen del anonimato de los pares— los más críticos y, por lo tanto, los menos cómplices para alertarnos sobre nuestros sesgos, errores y debilidades. Entre otros motivos porque comparten el mismo rigor e interés por los aprendizajes e igual preocupación y responsabilidad por las consecuencias que tienen las intervenciones, el sentido que asumen los cambios y el respeto por el saber popular. Algo similar sucede en las comunidades virtuales de desarrollo de códigos abiertos, espacios voluntarios basados en reglas éticas claras y estrictas que no suelen romperse, no por una sanción económica (que no existe) sino por la convicción, la ética y el compromiso de sus miembros. La sanción moral de los “patas” suele ser más dura que la económica o administrativa de los jefes o revisores.

Este texto presenta los conceptos, el enfoque y la metodología utilizada en las *Trayectorias de Cambio*. Toma ejemplos de diversos proyectos que aplicaron, en forma consciente o de manera intuitiva, procesos e instrumentos para la construcción colectiva y la gestión de conocimiento buscando romper con los enfoques tradicionales, y que fueron sistematizados, en gran medida, como parte de un proyecto en el que reflexionamos junto a investigadores con enfoque de Ecosalud de diversos países de América Latina y El Caribe. Los aciertos que usted pueda encontrar responden a los aportes de esos colegas, pero los desacuerdos o errores son exclusiva responsabilidad de los autores.

CAPÍTULO 1

EL ENFOQUE DE TRAYECTORIAS DE CAMBIO

“... la reflexión es una tarea de vagos y maleantes. Hay que saber perderse para trazar un mapa. Salir de los caminos trillados, vagar: deambular por las encrucijadas, abrir senderos a través de las mieses o el desierto, penetrar en callejuelas sin salida, asumir que todo camino recorrido sin mapa es caótico (luego será posible tender o recoger puentes, bordear pozos o simas, perforar agujeros o taparlos). Y hay que saber subvertir la ley –y/o acaso pervertirla– aperse de todo lo dicho o lo sabido, quedar solo...”

(Jesús Ibáñez citado por Montañés, 2002)

LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO ARTE

La Europa de fines del siglo XIX fue testigo de un debate entre quienes consideraban a la medicina como un arte y quienes la concebían como una ciencia. Es algo así como la diferencia que hay entre visitar a tu médico de siempre o ir a uno de remplazo porque el tuyo salió de vacaciones. Mientras que el médico que visitas desde hace años te pregunta por la familia y el trabajo antes de interesarse por el motivo de la consulta, el de remplazo transcurre la consulta mirando la pantalla del computador y al finalizar el tiempo estimado para

cada paciente, generalmente corto, te entrega una hoja con los exámenes que debes hacerte y las medicinas que debes tomar. Armand Trousseau, un médico francés, escribió en 1869:

Cada ciencia toca el arte en algún punto y cada arte posee su aspecto científico; el peor hombre de ciencia es aquel que nunca es un artista y el peor artista es aquel que nunca es un hombre de ciencia. En épocas antiguas, la medicina era un arte, que ocupaba su lugar al lado de la poesía y la pintura; hoy tratan de hacer de ella una ciencia, ubicándola junto a la matemática, la astronomía y la física.

El debate enfrentó dos miradas que se podrían asimilar a lo que hoy conocemos como la medicina clínica centrada en curar la enfermedad y la medicina social preocupada por la prevención y la promoción de la salud, en el marco de un enfoque ecosistémico. A inicios del siglo XXI, el debate continúa vigente. Tanto que Edmundo Granda, uno de los referentes de la medicina social latinoamericana, llamó a los ministerios de salud los Ministerios de Enfermería Pública, mostrando cómo “la Medicina Clínica construyó su mirada, su saber, sus métodos y técnicas alrededor de la enfermedad y la muerte” (Granda, 1993, p. 2) en lugar de hacerlo en torno a la vida. Por eso para Granda, necesitamos regresar al pasado como la única forma de comprender el presente dejando de ver pacientes para encontrarnos con las personas.

Con la gestión del conocimiento sucede algo similar, predomina la mirada instrumental por sobre el arte de poner a dialogar distintos saberes. Podemos identificar, al menos, tres formas de comprender la gestión del conocimiento. La primera desarrollada, por las empresas, busca concentrar información para mejorar el rendimiento, la competitividad y su posicionamiento en el mercado. Teóricos como Nonaka y Takeuchi, Kolb y Senge fundamentan esta visión con nociones como las *organizaciones que aprenden o instituciones creadoras de conocimiento* (Kolb, 1984; Senge, 1992; Nonaka & Takeuchi, 1999).

La segunda, promovida por algunas agencias del Sistema de Naciones Unidas como la Organización Mundial de la Salud y adoptada por universidades y centros académicos, entiende la gestión del conocimiento como los repositorios que facilitan el acceso a la información

haciendo accesibles los conocimientos, generalmente, en forma virtual (OPS/OMS, 2012). La transformación de las bibliotecas en centros virtuales de información y el uso de la *minería de datos* son ejemplos de las estrategias que siguen las organizaciones que buscan posicionarse como referentes en el acceso al conocimiento y la información.

Finalmente, la construcción colectiva y la gestión del conocimiento que proponemos en este texto buscan comprender y poner en valor la diversidad de conocimientos, saberes y experiencias que coexisten en cada proceso social y en cada una de las intervenciones que realizamos. Desarrollamos la noción de *enfoque* porque al igual que cuando hacemos foco con una cámara fotográfica, nos concentramos en algunos aspectos dejando otros de lado. El enfoque de *Trayectorias de Cambio* nos permite acercarnos a la realidad que queremos contribuir a transformar, comprendiéndola, partiendo de las experiencias vividas por las personas, los colectivos, los diversos sujetos sociales y políticos que conviven en una comunidad. En definitiva, por todos quienes han estado preocupados o han buscado soluciones a los mismos problemas que nosotros. Partimos de la noción de *problema social* entendido como todo malestar declarado como evitable por un actor social y que puede ser solucionado a partir de la acción colectiva que incluye la explicación de su origen y causas, la identificación de sus nudos críticos y la implementación de acciones concretas (Matus, 1998).

Por eso subordinamos nuestras ideas a las que surgen en forma colaborativa desde el diálogo y concentramos nuestro esfuerzo en acompañar dichos procesos aportando lo poco (o mucho) que podemos: algunas técnicas, nuestra experiencia previa, ciertas aproximaciones teóricas, respeto por todos los puntos de vista y muchas ganas de contribuir a las transformaciones políticas, sociales y ambientales. Pero siempre sabiendo que los cambios y las transformaciones son procesos sociales de largo aliento que solo son posibles si descansan en los actores que encarnan los problemas que queremos contribuir a solucionar.

Nos oponemos a esa forma tradicional de gestionar el conocimiento que privilegia las soluciones técnico-instrumentales, basadas en la certeza científica y en la aplicación ascética de los instrumentos

que colocan al dato cuantitativo como la mejor (sino la única) forma de explicar la realidad. Esta forma se ha construido sobre la certeza que el verdadero conocimiento es aquel capaz de predecir y generalizar los resultados, privilegiando el conocimiento científico (objetivo) por sobre los saberes y experiencias (intersubjetivas). Proponemos una forma diferente, ubicada en un punto distante y opuesto a la anterior, que privilegia los procesos de construcción colaborativa de evidencia social, la incertidumbre propia del pensamiento crítico-reflexivo, la investigación militante consciente de las consecuencias éticas y políticas de los cambios, la creatividad del investigador y el valor de la intersubjetividad como motor de los cambios.

No nos parece ético y políticamente correcto comprender la realidad sin buscar transformarla. Cada vez estamos más preocupados por la forma que asumen, en pleno siglo XXI, las relaciones de explotación que enfrentan a los seres humanos entre sí y con la naturaleza, sustentados en relaciones sociales de producción y distribución injustas; en la opresión patriarcal que agrede y mata mujeres a diario justificándose en la superioridad de un sexo sobre otro; en la dominación colonialista que justifica la segregación jerárquica de una generación, cultura o etnia por sobre otras; y en el despojo social y ambiental que depreda y degrada la casa común dejando cada vez menos oportunidades para los que vendrán después de nosotros.

Por esto, nuestra forma de aproximarnos a los procesos de cambio supone construir teoría desde la práctica y práctica desde la teoría. Solo si reconocemos la capacidad creadora de los investigadores podremos “relativizar el instrumental técnico y superarlo por el arte” (De Souza, 2013, p. 38). Por eso decimos que la construcción colectiva y la gestión del conocimiento, más que una teoría o una metodología es un arte que crea nuevos caminos, reivindica al debate y la acción política y asume las consecuencias de sus actos. Es el arte de acompañar procesos de cambio que buscan transformar el mundo para volverlo un sitio más justo, solidario y sustentable. Sabiendo que otro mundo es posible y que de nosotros depende lograrlo.

LA RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA MEMORIA

“—¡Bierce, Bierce!
—Se ha ido.
—Su último libro. Alguien acaba
de quemarlo allá en la Tierra.
—Que descanse en paz.
Nada de él queda ahora.
Desaparecemos con ellos”.

(Ray Bradbury, *Los desterrados*, 1955, pp. 113-114)

Una mañana, en la puerta de su colegio, dos niñas en edad escolar discutían con un niño un poco mayor. En cierto momento el niño salió corriendo con una sonrisa en su cara, y una de las niñas con la seguridad que nos da la certeza de ser portadores de la verdad, le gritó a viva voz: “El ratón Pérez existe!!!”, mientras la otra decía en voz un poco más baja: “lo dice la leyenda...”. Al oírlas, la cara del niño cambió su expresión, había acusado el golpe.

Al escuchar esta historia nos surgen inmediatamente algunas preguntas, ¿Qué valor le damos en nuestras intervenciones a la narrativa que construimos con nuestros relatos?, ¿Realmente estamos contando nuestros relatos o aceptamos como ciertas las leyendas que nos cuentan otros? Jerome Bruner dice, con mucha razón, que hay dos modalidades para construir la realidad, complementarias pero irreductibles entre sí: un buen relato y un argumento bien construido (Bruner, 2004). Con el paso de los años, cada vez más, nos hemos concentrado en elaborar bien los argumentos, dejando de lado la construcción de buenos relatos. Por eso, es necesario retomar el camino que abandonamos y comenzar a contar nuestros propios relatos. Pero para hacerlo necesitamos poner en valor las luchas olvidadas y marginadas por la narrativa hegemónica que, cada vez que emergen cruzando esa “línea abismal”, nos enseñan que otro mundo es posible (de Sousa Santos, 2009; Botero, 2012; Escobar, 2014; Rodríguez-Villasante, 2017). Debemos documentar las acciones desarrolladas por

quienes han trabajado en un sentido de cambio similar, e incluso contrario al nuestro. Ponerlas en valor es, desde nuestro punto de vista, el primer desafío. Al decir de Bauman y Donskis la que nos interesa “no es la historia de los grandes pensadores, sino la del destierro de los pequeños hombres a los márgenes” (Bauman & Donskis, 2015, p. 12).

Como en Blanca Nieves, la visión dominante de la historia se ha esforzado por hacer desaparecer las pruebas que mostraban la existencia de otra historia. La madrastra no solo encomendó la muerte de su hijastra a un sicario, sino que la sumió en un letargo eterno, un olvido permanente. Algo similar a lo que nos sugiere Ray Bradbury en *Los desterrados*, seres literarios y errantes que habitan un mundo imaginario y paralelo al nuestro mientras la memoria los recuerda en la tierra, y desaparecen para siempre cuando se quema su último libro. Podríamos citar otros ejemplos, nuestra historia está plagada de ellos y nuestra memoria lo sabe.

Parecería existir cierta tensión entre memoria e historia. Diversos autores abordan estas tensiones desarrollando el concepto de *memoria colectiva* para referirse, desde una perspectiva política, a las múltiples dimensiones que asumen la memoria y los relatos (Halbwachs, 2004). Como diría Lavabre “Así, la ‘memoria colectiva’ es tan pronto evocación, recuerdo de un suceso vivido, narración, testimonio o relato histórico, como elección del pasado, interpretaciones y hasta instrumentaciones de éste, conmemoración, monumento, e incluso huella de la historia y peso del pasado” (Lavabre, 1998, p. 5). Alfonso Torres se refiere a la Recuperación Colectiva de Historias y Memoria, como un proceso localizado, crítico, participativo, formativo, dialógico y flexible que abre caminos y pone en relación diversos *dispositivos de activación de la memoria* entendidos como:

Un conjunto de estrategias no convencionales que parten de reconocer que la memoria social se encuentra no sólo en los recuerdos de los integrantes de un colectivo o grupo, en este caso, las y los vecinos, sino también en las huellas que el pasado deja en la estructura física del mismo barrio (sus calles, lugares, casas), en los muebles, objetos y pertenencias de la gente (utensilios, juguetes, ropa), en las fotografías y otros registros visuales y en algunas prácticas sociales

que permanecen en el presente (fiestas, tradiciones orales, juegos) (Torres, 2016, p. 19).

Pierre Nora reflexiona sobre este punto y nos ayuda a comprender que, lejos de anclarse en la historia, las trayectorias de cambio habitan el mundo de la memoria. La memoria compartida por quienes han construido esa parte de la historia que evocamos y ponemos en valor como un bien social y colectivo. Como nos recuerda Nora:

La memoria es la vida, siempre llevada por grupos vivientes, en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia inconsciente de sus deformaciones sucesivas. La historia es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es (...) es la deslegitimación del pasado vivido (Nora, 1984, p. 20).

Por eso Alfredo Ghiso nos recuerda la alerta que realizara Paul Ricoeur, “Entre vivir y narrar existe una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta”, para referirse a los conflictos que pueden surgir al momento de reconstruir la memoria “porque las narrativas la rehacen, la desordenan, la reordenan y la resignifican desde las perspectivas de los diversos sujetos involucrados en ellas” (Ghiso, 2011, p. 7).

Al poner en valor las trayectorias de cambio buscamos reconstruir la memoria colectiva sobre los temas que nos afectan, que nos conmueven y que van unidos a las luchas sociales de las comunidades, de los grupos sociales excluidos y de los sujetos olvidados. Retomando lo expresado por Jerome Bruner, existen dos modalidades de pensamiento que coexisten, que nos brindan formas diferentes de ordenar la experiencia y construir realidad: un buen relato y un argumento bien construido “los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida” (Bruner, 2004, p. 23). Los primeros se verifican mediante pruebas formales y empíricas, los segundos, mediante su verosimilitud. Y agrega “a diferencia del vasto conocimiento que tenemos sobre el funcionamiento del razonamiento lógico y científico, sabemos muy poco en cualquier sentido formal sobre la manera de hacer buenos relatos” (Bruner, 2004, p. 23). Una reflexión similar a

la que realiza Ortega y Gasset. Al invitarnos a contar nuestra historia, reivindicando la razón-narrativa frente a la razón físico-matemática.

Mientras nosotros solemos contar la historia de los ganadores, las comunidades cuentan relatos todo el tiempo, los crean y recrean, los adaptan y adoptan como suyos. Son parte de su forma de comprender, sentir y vivir la vida. Su verosimilitud descansa en el valor colectivo de la verdad que adquiere la realidad que construyen. La revaloración de la memoria se apoya en procesos de epistemología cualitativa que ponen en valor los aportes de cada relato, reconociendo su potencial para construir un conocimiento único e irreplicable más allá de su capacidad de generalización (González-Rey, 2007).

Tomémonos un minuto para reflexionar sobre esto en torno a los proyectos. Los *antecedentes* de un proyecto no dan cuenta de los relatos de las comunidades porque recuentan datos objetivables que han sido valorados como clave por los técnicos. Cobran igual relevancia el porcentaje de población que padece malaria y una movilización social frente a la alcaldía demandando una mejor atención de salud. No olvidemos que, en la forma tradicional de gestionar el conocimiento, la confiabilidad de los antecedentes descansa en la calidad de los datos que se recuentan y en la habilidad de quien los redacta. Los antecedentes buscan convencer con argumentos bien contruidos.

Nada de esto sucede cuando nos enfocamos en las trayectorias de cambio. Los relatos cobran vida en su simplicidad compleja, en sus contradicciones, en su forma particular de representar la vida. La memoria no es el simple relato del pasado, sino aquel recuerdo que se utiliza para intervenir de un modo crítico sobre el presente y para alcanzar juntos un futuro posible. Muestran posiciones, intereses, demandas y necesidades, pero también testimonian los esfuerzos, los avances y retrocesos que se sucedieron a lo largo de los años hasta llegar al punto en el que hoy estamos. Comprenderlos nos permite saber en qué proceso de cambio estaremos inmersos con nuestra intervención. Por eso, una trayectoria de cambio no puede construirse sin el aporte de los múltiples actores que habitan el territorio, portadores de relatos propios y particulares, para quienes la intervención

cobra un sentido diferente al que tiene para los investigadores o los gestores de un proyecto.

En muchos proyectos, junto al equipo de investigadores y técnicos que forman los *grupos motores*, hemos construido *líneas de tiempo* (un instrumento que nos ayuda a identificar los hitos de una trayectoria de cambio) como una forma de acercarnos al proceso en el que vamos a intervenir, pero sin haber involucrado a la comunidad. Si bien estos ejercicios nos acercan a los cambios pasados, resultan insuficientes para comprender la verdadera riqueza de los procesos locales que nos antecedieron. Pueden aportar un primer momento de construcción colectiva de conocimiento que permite a los investigadores o técnicos aproximarse a una realidad que les es ajena, pero deben ser profundizados, reelaborados a medida que los *grupos motores* o los equipos de investigación van avanzando en su comprensión del proceso. Solo así lograrán reflejar el verdadero sentido de aprendizaje y cambio que nos propone transitar el enfoque de *Trayectorias de Cambio*. Construyamos nuestros relatos recordando a Bakhtin cuando nos dice “la palabra es el modo más puro y sensible de relación social” (citado por De Souza, 2013, p. 171).

LAS RELACIONES SOCIALES COMO MOTOR DE LOS CAMBIOS

Existe un debate entre la noción de *red* y la de *comunidad*, como dos formas de promover espacios de organización y colaboración social. Mientras en las redes son los individuos los que determinan unilateralmente su deseo de incorporación o salida, las comunidades demandan la aceptación colectiva como un paso previo a la incorporación de nuevos miembros (Bauman & Donskis, 2015). En una comunidad, a diferencia de una red, todos responden por todos. Por este motivo, las comunidades de práctica como la Comunidad de Práctica con Enfoque Eco Salud de América Latina y El Caribe (CoPEH-LAC) suponen procesos de relacionamiento, organización y colaboración más estables y duraderos que otros espacios de arti-

culación basados en la noción de red (Mertens *et al.*, 2006; Passos *et al.*, 2013).

Ahora bien, las diferencias organizativas que existen entre una comunidad y una red no deben hacernos perder de vista la importancia que tiene el análisis de las relaciones sociales, como forma de mejorar la comprensión de los procesos de cambio y la acción transformadora basados en la colaboración. Desde que Stanley Milgram publicara en 1967 *El problema del mundo pequeño*, el análisis de las relaciones o las redes sociales (conocidas como ARS o *Social Network Analysis*) se ha transformado en una nueva posibilidad de aproximarnos a la comprensión y explicación de los cambios y las transformaciones políticas, sociales y ambientales que podemos influenciar con una intervención. Para generar evidencia sobre las relaciones sociales que se establecen entre los diversos actores individuales y colectivos involucrados en las intervenciones, se han desarrollado conceptos, métodos y herramientas que permiten analizar la naturaleza cualitativa de las interacciones, mapeando y caracterizando las estructuras que surgen a partir de dichos procesos (Mertens, 2016).

Diversos autores con distintas perspectivas se han referido a esto, desde quienes promueven el Análisis de Redes Sociales, ARS como un nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales (Granovetter, 1973; Lozares, 1996, 2005; Milgram, 2003; Mertens *et al.*, 2005, 2011, 2012) hasta quienes provienen del campo de la investigación-acción participativa y lo conciben como una manera de aproximarse a la complejidad de los problemas sociales (Gutiérrez, 2001; Garrido, 2001; Alberich, 2008; Saldaña *et al.*, 2015; Santandreu, 2015a).

Para quienes promueven una investigación situada, participativa y orientada a la acción, las interacciones interpersonales son determinantes para explicar la vida social, aceptando que las posiciones que asumen los individuos y los padrones relacionales de las redes o relaciones sociales son variables clave que contribuyen a modelar los comportamientos humanos. A nivel individual permiten comprender cómo los cambios en los conocimientos, los comportamientos y las relaciones dependen de las estructuras sociales en las que los individuos se ubican. Mientras que a nivel de las comunidades nos ayudan a comprender los

procesos de acción colectiva y generación de consenso o conflictos a partir del estudio de los patrones de interacción que establecen entre sí los miembros de los distintos grupos sociales (Mertens, 2016).

Hoy existe un conjunto de medidas apoyadas en la teoría de grafos y los avances en campos del álgebra y la tecnología informática que constituyen lo que para muchos es un nuevo paradigma interdisciplinario que articula, “por una parte el uso de modelos teóricos de carácter formal expresados en términos matemáticos, y por otra, el análisis sistemático de datos de carácter empírico” (Garrido, 2001, p. 67).

El análisis de las relaciones sociales combina dos tipos de abordajes: i) los *posicionales* centrados en la comprensión de los tipos de actores que conforman la red (por ejemplo, sector público, sector privado, academia, sociedad civil, agencias de cooperación, etc.), y ii) los *relacionales* centrados en la comprensión de los contenidos principales de las relaciones que se analizan. Ambos permiten descubrir los componentes de la red y las relaciones que se establecen en ella (Garrido, 2001).

Para hacerse operativo, el análisis de redes integra dos categorías de datos: i) los *atributivos* que corresponden a las características de los individuos como sexo, edad, nivel socio-económico, disciplina académica, actividad profesional, etc., y ii) los *relacionales*, que permiten caracterizar los vínculos que se establecen entre las personas distinguiendo el contacto, el intercambio de información, la colaboración y la confianza (aunque también es posible identificar parentesco o amistad, entre otras formas en la que se expresan las relaciones sociales) y son claves para revelar el patrón de interacción entre individuos (Mertens, 2016).

Partiendo de la teoría de grafos, un conjunto de medidas (como centralidad, intermediación, densidad o el número medio de relaciones en un grupo o entre grupos) permiten comprender y analizar las relaciones sociales que establecen los distintos actores y, de esta forma, nos ayudan a caracterizar los procesos sociales que se conectan en la red (Herrero, 2000).

En nuestra práctica, el análisis de las redes o relaciones sociales se complementa con la aplicación de otros instrumentos participativos como los *mapas de actores*, los *diagramas de influencia* o los

sociogramas. Mientras que los instrumentos participativos reflejan la posición colectiva de quienes participan en los talleres, el ARS nos permite comprender la percepción individual que tiene cada uno de los actores que son consultados. Su aplicación, sin ser participativa, dialoga con los instrumentos participativos ampliándonos nuestra comprensión de la situación.

Al incorporar el análisis de las redes o relaciones sociales que se establecen en una intervención, evidenciamos la forma cómo los actores colaboran entre sí para obtener resultados. Al analizar el número y tipo de relaciones que establecen entre sí los miembros de una determinada red mejoramos nuestra comprensión de la sostenibilidad de los cambios. Comprender y explicar las relaciones sociales nos ayuda a articular *la razón al corazón*, incorporando al análisis la dimensión afectiva que “en muchas ocasiones, es el principal determinante de la formación de alianzas, de la elaboración de objetivos o la construcción de consensos (sentir-con, etimológicamente)” (Garrido, 2001, p. 70).

Parece ser que, en términos generales, incluso cuando se trata de supuestas decisiones “lógicas y racionales” como las económicas, los actores toman sus decisiones basados en las restricciones y posibilidades que les impone la estructura de sus relaciones sociales. Por este motivo, la perspectiva que nos ofrece el análisis de las redes o relaciones sociales es muy diferente a la simplificación individualista y cuantitativa que aún domina la forma de comprender la realidad.

Aún tenemos la idea que es preferible medir una parte a tratar de aproximarnos a comprender el todo. Mientras el dato medible y cuantificable nos da seguridad, el todo incierto y complejo que desafía nuestras posibilidades de cálculo nos genera temor. Pero qué pasaría si “el todo es, más y al mismo tiempo menos, que la suma de las partes” (Morin, 2007, p. 122). Con los métodos e instrumentos cuantitativos configuramos a los sujetos en relación a determinadas características individuales como edad, sexo, etc., cuando en realidad “desde la perspectiva reticular, los sujetos se identifican construyendo y constituyendo grupos (formales e informales) que no están aislados, que forman sus identidades construyendo el nosotros, lejos de planteamientos racionalizados asimilados al cálculo” (Gutiérrez, 2001, p. 94).

Otro aspecto importante es el análisis de la capacidad de acción que tienen los distintos grupos que hacen parte de los procesos de cambio. A diferencia de lo que muchos podrían creer, la fuerza de los grupos no parecería radicar en su unidad organizativa sino en su capacidad de conectar conjuntos fragmentados. Un razonamiento similar al realizado por Granovetter cuando enunció “la fuerza de las relaciones débiles”.

La experiencia nos indica que el análisis de las redes o relaciones sociales nos permite descubrir y comprender las mejores formas de “conectar e integrar sistemas sociales que de otro modo se hallarían subdivididos y desconectados” (Garrido, 2001, p. 83), articulando los diversos sistemas sin anular las diferencias y sin la necesidad de tener que construir una unidad organizativa única. Igualmente nos permite entender las relaciones de poder, las iniquidades y la manera cómo unos grupos sociales son oprimidos o despojados por otros. Este aspecto resulta especialmente importante al momento de pasar de la investigación a la acción, porque nos permite comprender los procesos locales anclados en el pasado para conectarlos con el presente que ayudamos a construir y el futuro que queremos alcanzar.

Recordemos que no existe enfoque, método o instrumento que por sí solo pueda dar cuenta de una realidad sistémica y compleja, por lo que la triangulación es, en todo momento, la mejor opción para construir nuevos conocimientos socialmente relevantes. Como vimos, la articulación de los *mapas de actores* con el análisis de redes y relaciones sociales aporta robustez a la comprensión de los resultados y nos permite explicar mejor los procesos de cambio y las transformaciones que contribuimos a lograr con nuestra intervención. Como cada instrumento expresa una fotografía, un corte arbitrario en un proceso más largo y complejo, para que sirvan como herramientas recursivas necesitamos tomar y analizar varias fotos a lo largo del tiempo. Fotos que van desde el diseño y el inicio de la intervención —donde los instrumentos nos permiten aproximarnos por primera vez a una realidad compleja—, hasta la ejecución, el seguimiento y la evaluación —donde vuelven a ser útiles, pero de una manera diferente, mostrando cambios o ayudando a sistematizar los aprendizajes—.

LA INDISCIPLINA, LA TRANSDISCIPLINA Y LA ECOLOGÍA DE LOS SABERES

“Transdisciplinaria significa hoy indisciplinaria”

(Edgar Morín, 2002, p.79)

El diccionario define disciplina como un “conjunto de reglas de comportamiento para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo o una colectividad”. Y disciplina académica como un “determinado campo de estudio que permite el desarrollo del conocimiento sobre un tema en específico, el cual es pensado o investigado en una escuela superior, un centro de estudios o una universidad”. Ambas definiciones resumen la sensación que tenemos actualmente frente al conocimiento disciplinar: reglas, orden, subordinación, especificidad. Ahora bien, el desarrollo de las disciplinas ha permitido enormes avances en campos como la medicina, la física, la agronomía, la arquitectura, la psicología o la biología, por citar solo algunos ejemplos. Sin embargo, sus contribuciones y avances no deben hacernos olvidar el fuerte cuestionamiento al papel que juegan las disciplinas académicas y el conocimiento científico en la legitimación de la ciencia por sobre otros saberes.

Nuestra apuesta por la *indisciplina* no desconoce los aportes de las disciplinas académicas para la solución de problemas y para el desarrollo de la ciencia. Pero promueve un acto de *resistencia intelectual* que cuestiona el uso hegemónico del conocimiento disciplinario y el papel legitimador de la ciencia como la explicación última de la verdad. Nuestra indisciplinación es, por lo tanto, un acto de subversión (del latín *subvertor*: trastocar, dar vuelta) entendido, tal y como lo planteaba Orlando Fals Borda, como un proceso por el que los valores y principios de un sistema establecido, se invierten, se trastocan y, finalmente, se transforman.

Para Brewer “el mundo tiene problemas... pero las universidades tienen departamentos” (citado por Méndez *et al.*, 2016, p. 172). Esta idea sencilla encierra un enorme desafío. No olvidemos que a la atomización

de las universidades en departamentos y disciplinas —y de los ministerios en sectores— se le suma nuestra mirada proyecto-céntrica que suele llevarnos, al decir de Edgar Morín, a fragmentar lo que estaba unido, pero no a unir lo que hemos fragmentado (Morin, 2009).

Veamos un ejemplo. Si tenemos un problema alimentario asociado al acceso deficitario a hortalizas de una población empobrecida que vive en una ciudad altoandina, podemos pensar en construir huertos urbanos como una posible respuesta. El problema que identificamos tendrá una clara expresión en salud asociado al déficit de minerales, fibras y vitaminas, pero también una expresión agronómica vinculada al desarrollo de microtecnologías que permitan producir hortalizas a más de 4 000 msnm. La agroecología nos permitirá articular ambos abordajes, promoviendo una producción limpia, sin agroquímicos y con un uso racional del agua, lo que dará como resultado una mejor salud de las familias. Sin embargo, hasta ahora no hemos procurado que las familias consuman los alimentos que se producirán en los huertos, lo que demandará cambios culturales y nuevos conocimientos culinarios que conecten el saber, con el saber hacer y el hacer.

Pero el problema no se resolverá si solo articulamos la producción con la salud. Para que las huertas funcionen deberemos trabajar con las familias, con las mujeres jefas de hogar y con sus hijos, con los hombres y los jóvenes para que trabajen juntos en la construcción y mantenimiento de los huertos. Deberemos identificar los espacios y trabajar con el municipio para que autorice la producción agrícola en suelo urbano. La implementación de los huertos nos llevará a cuestionar el uso del suelo urbano, incorporando la importancia de incluir el uso social del suelo en el debate sobre la plusvalía urbana y la especulación inmobiliaria. Si las áreas que pensamos utilizar son “vacíos urbanos” deberemos reflexionar sobre los riesgos de utilizar espacios ambientalmente vulnerables, lo que nos llevará a pensar en la necesidad de mejorar la capacidad de resiliencia de los huertos frente a desastres socioambientales. Pero también nos conectará con la noción de resiliencia alimentaria del barrio o la ciudad.

Tomemos en cuenta que nada hemos dicho aún sobre las relaciones de género o generacionales que se ponen en juego al im-

plementar los huertos, en especial si queremos que la nueva actividad suponga un proceso de autonomía y cambio en las relaciones sociales de género al interior de las familias, en lugar de significar una nueva carga para las mujeres. Y como sabemos que toda experiencia se ancla en el pasado, deberemos comenzar por rescatar la memoria colectiva de la comunidad como punto de partida para que nuestra intervención contribuya, con sus cambios, a un proceso más profundo de transformaciones políticas, sociales y ambientales. La construcción de una narrativa común nos hará dar cuenta que nuestro abordaje inicial centrado en los huertos urbanos nos ha quedado chico, y que deberemos pensar en promover acciones de agricultura urbana conectadas a un debate mayor sobre la soberanía y seguridad alimentaria, los alimentos saludables, la agroecología y el derecho humano a la alimentación.

¿Cuántas disciplinas deberemos poner en relación para realizar un abordaje sistémico y complejo de nuestra intervención de agricultura urbana?, ¿Cuántos sectores y actores tendremos que articular al proceso?

Pese a ser conceptos ampliamente difundidos y utilizados, no es frecuente debatir sobre las implicancias epistemológicas de lo *inter*, lo *multi* y lo *transdisciplinario* en los procesos de gestión del conocimiento. Fabián Méndez y otros discuten ampliamente estos aspectos (Méndez *et al.*, 2016). Mientras que la noción de *multidisciplinaria* solo nos permite poner en juego diversos enfoques disciplinarios para abordar un determinado problema, la *interdisciplina*, nos ayuda a poner diversos abordajes en relación sistémica, lo que significa un avance en la forma como comprendemos y buscamos soluciones a los problemas. Sin embargo, es recién con la noción de *transdisciplina* que podemos dar un paso adelante, brindando respuestas más integrales a los problemas que queremos contribuir a solucionar.

Necesitamos reconectar a las personas con los sistemas sociales y ambientales desde una perspectiva de administración y cuidado de la Madre Tierra (Rea, 2013; Santandreu & Rea, 2014), retomar la discusión sobre la justicia en vez de referirnos al lugar común de la equidad y abordar el debate sobre la transdisciplina como forma de sobrepasar

la multi y la inter disciplina, tan presentes en el discurso técnico y político actual (Nicolescu, 1996; Morin, 2007; Méndez *et al.*, 2016).

Para lograrlo debemos romper con la noción disciplinaria clásica para ubicarnos en esa porción del conocimiento que está entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de todas las disciplinas. Pero asumiendo una perspectiva de ecología de los saberes que trascienda las disciplinas académicas, articulando el conocimiento científico con el saber popular (social, indígena, campesino, etc.) y la experiencia personal en una nueva forma de conocimiento útil para la acción transformadora.

Para el enfoque de Ecosalud (Lebel, 2005; Charron, 2012; Bétancourt *et al.*, 2016) la investigación transdisciplinaria:

Permite lograr una mejor comprensión de la salud en el contexto de los sistemas socioecológicos combinados y el mundo real que aproximan dichos sistemas. También aumenta las innovaciones resultantes y el diseño de estrategias para mejorar la salud y las condiciones ambientales en una forma sustentable y adecuada al contexto [agregando que] también involucra la integración de metodologías y herramientas de investigación entre disciplinas e incluye perspectivas y saberes no académicos (Charron, 2012, p. 42).

Pero avanzar en este campo solo será posible si nos revelamos, si somos *epistemológicamente indisciplinados*, si juntamos la razón al corazón. En este camino, la ecología de los saberes se transforma en un horizonte, no un destino. Un camino que nos ayude a poner en diálogo el conocimiento científico, el saber social y la experiencia personal con la memoria anclada en las trayectorias de cambio que nos antecedieron. Que nos permite construir nuevos relatos que den sentido a las formas de sentir, pensar y hacer que suelen quedar en el olvido. Que nos ayude, por tanto, a conectar lo que otros han hecho a lo que nosotros haremos, articulando la intervención a los procesos locales de cambio y a las transformaciones más profundas a las que contribuiremos con nuestra acción. Finalmente, la indisciplinación nos obliga a cuestionar los paradigmas y a buscar nuevas epistemologías y pedagogías al servicio de los cambios, de las personas y de las esperanzas (Freire, 1993).

LA INVESTIGACIÓN MILITANTE Y LAS CONSECUENCIAS ÉTICAS Y POLÍTICAS DEL CAMBIO

Mientras los enfoques clásicos de investigación e intervención defienden la *neutralidad valorativa* denunciada tempranamente por Adolfo Sánchez Vásquez y Orlando Fals-Borda, nosotros promovemos el compromiso explícito de los investigadores, líderes, activistas y técnicos con los procesos de cambio (Fals-Borda, 2015). Un compromiso en el que la “creatividad del investigador” juega un papel central, poniendo en juego su experiencia reflexiva, su capacidad personal de análisis y síntesis teórica, su memoria personal y colectiva, su compromiso, su capacidad de exposición lógica y sus intereses (De Souza, 2013). Es lo que en los procesos sociales, Tomás R. Villasante denomina “desbordes creativos” (2006a) para referirse a las múltiples y novedosas formas de acción que promueven o influyen cambios.

Sin embargo ¿Cuántas veces nos insistieron en la necesidad de aplicar los instrumentos en forma mecánica, evitando los sesgos derivados del involucramiento de los investigadores en las intervenciones? Esta simplificación de la realidad se apoya en un discurso construido por quienes han hegemonizado el poder (no solo el epistémico), que coloca al conocimiento técnico-científico como el único posible, o al menos, el único que merece ser tomado seriamente en cuenta. Desconociendo la pluridiversidad de saberes y experiencias como una fuente igualmente legítima de conocimientos articulados en esa nueva ecología de los saberes a la que hacíamos referencia (Quijano, 2000; Mejía, 2016; Rodríguez-Villasante, 2017).

Un ejemplo que proviene de las políticas públicas de combate a la pobreza muestra cómo el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) de Perú, aferrado a una decisión técnica por diez años, debió aplicar una decisión política para permitir que el programa Juntos pudiese intervenir en la mayor parte de la Amazonía, donde las mujeres y los niños con lengua materna indígena son los más pobres entre los pobres. Desde su creación en 2005, el programa Juntos (un programa de transferencia de renta condicionada a mujeres con hijos en situación de extrema pobreza) no podía intervenir en la mayor

parte de la Amazonía debido a la imposibilidad de aplicar su método de cálculo de hogares abonados (un término poco feliz utilizado por Juntos). Sin embargo, en 2015, el Decreto Supremo N° 003-2015-MI-DIS, sin saldar el problema técnico brinda una solución política, ya que sin haber avanzado en el método de cálculo autoriza al programa a intervenir en todos los distritos, aun aquellos con menos del 40% de pobreza (un criterio técnico de exclusión). Lo curioso —y que muestra con crueldad cuánto puede pesar un criterio técnico frente a una realidad que rompe los ojos— es que la misma decisión podría haberse tomado diez años antes.

Muchas veces, quienes promueven los abordajes de investigación tradicional suelen tener en su cabeza los resultados surgidos con la aplicación de métodos cuantitativos asociados a un uso particular del dato, lo que en salud suele denominarse “investigación epidemiológica”. Abordajes que otorgan al dato aislado la categoría de verdad absoluta, que se quedan en el análisis epidérmico de los fenómenos y que no desentrañan los determinantes de los problemas y sus relaciones sistémicas. Por ejemplo, en el campo de la salud, y en contraposición a la forma clásica de buscar soluciones a los problemas, han surgido nuevos enfoques como el de Ecosalud (Lebel, 2005; Charron, 2012; Betancourt *et al.*, 2016) que junto a la epidemiología crítica (Breilh, 2009) y la medicina social o salud colectiva (Granda, 2009), emergen como alternativas para abordar la salud pública desde perspectivas más ecosistémicas y contrahegemónicas.

En efecto, cuando aplicamos un abordaje cuantitativo, la confiabilidad de los datos descansa, exclusivamente, en el “rigor” con el que se aplica el método y se procesan los datos. Por ejemplo, los resultados de una encuesta serán confiables si el formulario fue bien diseñado, si fue aplicado sin sesgos y si el procesamiento y análisis de los datos fue riguroso y respetando al método seleccionado.

Algo diferente a lo que sucede cuando la investigación es cualitativa, en donde la confiabilidad de los datos pasa a depender de la capacidad de quien aplica los instrumentos para encontrar las mejores respuestas a sus preguntas y analizar los resultados en forma comprensiva. Pensemos en una entrevista, las repreguntas suelen ser

el momento de verdadera conexión con el entrevistado, la posibilidad de generar un diálogo y no un interrogatorio, construir confianza y empatía para que fluya y se desarrolle una conversación. Al no ir tras el dato, construye información y conocimiento en el diálogo. Lo determinante no es la calidad del cuestionario que contiene las preguntas formuladas inicialmente, sino la capacidad que se tenga para iniciar una conversación, que fluirá por donde viajen las palabras. Una forma de construir conocimiento que aún suele ser descalificada por intersubjetiva o poco rigurosa con el método.

Finalmente, si la investigación es participativa, la confiabilidad de los datos descansará en quienes participan del diálogo, o como suele decir Mauricio Giraldo, del ágape, de la *minga*, del encuentro que permite crear algo nuevo. Esto se expresa, desde el punto de vista metodológico, tanto en la representatividad de quienes participan en el proceso de construcción de conocimiento como en el manejo democrático de la información y el conocimiento. Si el instrumento que vamos a aplicar busca construir la valoración de las mujeres jefas de hogar, deberemos asegurarnos que al taller asistan mujeres jefas de hogar. Otro perfil de participantes no permitirá que afloren las conversaciones necesarias para construir los sentidos que buscamos.

Desde el punto de vista epistemológico, lo dialógico se cruza con la capacidad que tengamos para promover un encuentro que facilite la ecología de los saberes, que ponga en diálogo distintas perspectivas y que permita realizar, en forma colaborativa, un análisis crítico del proceso vivido. Claro que la aplicación rigurosa de los instrumentos es imprescindible, pero debemos saber que para quienes aplicamos metodologías e instrumentos participativos asentados en técnicas cualitativas, la confiabilidad de los datos descansa más en la capacidad de diálogo, en la co-construcción del conocimiento, en el manejo democrático de la información y en el análisis colectivo, reflexivo y crítico, que, en la aplicación de los instrumentos, la construcción y comparación de datos empíricos o la experiencia y pericia del investigador.

Para nosotros un *instrumento* es “toda situación o recurso que permite la expresión del otro dentro del contexto de relación que ca-

racteriza una investigación”, por este motivo no debemos perder de vista que también es “apenas el medio por el cual vamos a provocar la expresión del otro como sujeto” (González-Rey, 2007, p. 30) y no la pieza central de la producción de nuevo conocimiento.

Para quienes promovemos una nueva forma de gestionar el conocimiento, la conversación pasa a ocupar un lugar central, desplazando a los cuestionarios como forma de construcción de conocimiento y sentido. Al decir de Fernando González-Rey:

La ruptura con la epistemología estímulo-respuesta hace que reivindicemos los sistemas conversacionales que permiten al investigador descentrarse del lugar central de las preguntas para integrarse en una dinámica de conversación, que va tomando diversas formas y es responsable de la producción de un tejido de información que implica, con naturalidad y autenticidad, a los participantes (González-Rey, 2007, p. 32).

Esto nos lleva a pensar tanto en la necesidad de diseñar y aplicar instrumentos que tengan como fin iniciar conversaciones como forma de construir conocimientos (en una perspectiva de ecología de los saberes), como también en la importancia que éstos adquieren para su uso como parte de los procesos de cambio.

En respuesta a los enfoques clásicos de intervención e investigación, el enfoque de Ecosalud asume como uno de sus principios “el uso de los resultados para la acción” (Charron, 2012) mientras que desde la socio-praxis y la IAP, se promueve “el tomar parte, pero no partido” y la “acción-reflexión-acción” (Rodríguez-Villasante, 2015a), como la forma de promover intervenciones comprometidas con los cambios. Otras corrientes como la investigación y acción colectiva (IAC) buscan construir teoría social en movimiento, asumiendo que la investigación es militante y, por lo tanto, debe comprometerse con los procesos de cambio que promueve (Botero, 2012).

Quiénes abordan las intervenciones desde un enfoque cuantitativo, cuestionan la posibilidad de introducir la perspectiva del investigador, algo que es visto como una interferencia en la búsqueda de objetividad y rigor metodológico. Su permanente preocupación por reducir los sesgos da cuenta de esto. Mientras que, para nosotros, es

precisamente la creatividad y el compromiso de los investigadores lo que hace posible “tomar parte, pero no partido”. El “tomar parte” se apoya en la idea que no existe neutralidad valorativa y se fundamenta en la confianza que se establece entre quienes hacen parte de la intervención. Tomando parte, los actores se comprometen, desde el inicio del proceso, a participar activamente en todas las acciones y a expresar, en todo momento, sus puntos de vista. No es posible “tomar parte” si no se hacen explícitos y se someten a debate los motivos que guían la acción, construyendo una visión común del proceso (lo que Paulo Freire llamaba “una visión compartida del mundo”).

Por su parte, el “no tomar partido” nos obliga a considerar como igualmente válidas y legítimas todas las perspectivas, asumiendo que hay distintas formas de comprender una misma situación y actuar en consecuencia. Adicionalmente, el “no tomar partido” evita que nos consideremos el fiel de la balanza, el que tiene la última palabra en los debates. Nos obliga a ser más humildes, asumiendo que es posible tener múltiples perspectivas sin que ninguna prevelezca por sobre las demás. Por eso solemos hablar de imparcialidad más que de objetividad y neutralidad. Ya que la *imparcialidad* supone escuchar y ponerse en el lugar del otro, más que considerar que nuestra verdad es la única verdad posible (Berenguera *et al.*, 2014).

Tomemos como ejemplo a los investigadores y a la comunidad que participan juntos en una intervención. Los investigadores deben explicitar cuáles son sus intereses (cubrir vacíos de conocimiento y difundir los resultados en revistas científicas), sus demandas (poder emitir sus opiniones basadas en el conocimiento científico) y sus necesidades (tratar de cumplir con ciertos tiempos que le impone el proyecto). Por su parte, la comunidad, tendrá otros intereses (realizar acciones en beneficio de la comunidad), otras demandas (que se consideren sus opiniones basadas en el saber social y la experiencia personal) y otras necesidades (que se respeten sus ritmos y tiempos). Esto nos obliga a gestionar, en forma participativa, las tensiones que se producen en un proceso multiactoral, transdisciplinario y multisectorial en el que todos deben tomar parte, pero no partido.

En América Latina y el Caribe existe una rica, pero poco valorada, tradición de *investigación militante* conectada a la investigación-acción participativa y en diálogo con múltiples experiencias políticas y sociales, como los trabajos voluntarios organizados por los estudiantes durante la dictadura chilena, las experiencias pedagógicas en torno a las fábricas ocupada en Argentina, las universidades populares u obreras apoyadas por intelectuales, trabajadores y activistas o los espacios de formación auto-organizados promovidos por el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil o por los zapatistas en México. Como nos recuerdan, Jaumont y Scott “la investigación militante coloca en un lugar digno y legítimo, tanto las investigaciones que envuelven la producción de conocimiento y el cambio de la realidad social como las militancias preocupadas por cuestionar los sentidos de cómo transformar el mundo” (Versiani & Jaumont, 2016, p. 344).

Sabemos que nuestras sociedades encierran numerosas injusticias (de clase, género, raza, edad, cultura) y que los discursos dominantes suelen esconder tanto a los sujetos excluidos como a sus narrativas. Por esto debemos promover procesos de construcción colectiva y gestión del conocimiento que reconozcan la importancia de producir, en forma colaborativa, narrativas que construyan relatos individuales y colectivos y nuevos modos de subjetivación que no estigmaticen o segreguen a los sujetos sociales y a sus luchas. Es necesario, al decir de Nancy Fraser, construir discursos “opositores” a los discursos “privatizadores” que suelen ser apoyados por “discursos de expertos” centrados en el conocimiento técnico y en una epistemología instrumental que no conecta la reflexión con la acción (Fraser, 1991).

Cuando comentábamos los resultados de algún proyecto financiado por la cooperación internacional o un programa gubernamental, un amigo siempre decía “ojalá que los posibles beneficiados no se transformen en seguros damnificados”. Sabemos que toda intervención tiene consecuencias que afectan directamente a las personas, las comunidades y los ecosistemas locales, y son ellos quienes “terminan pagando la cuenta” de las consecuencias que nunca fueron consideradas en los proyectos y programas. Por lo tanto, considerar las *consecuencias*, como una dimensión ética y política del cambio nos ayuda a

mirar más allá de los indicadores e impactos, incorporando al debate otros puntos de vista, nuevas sensibilidades y múltiples narrativas.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE EVIDENCIA PARA EL CAMBIO

En términos generales, las evidencias nos aportan pruebas que permiten afirmar la validez de algo que sucede (un hecho, un conocimiento, un resultado). Las pruebas nos ayudan a poner en valor los aprendizajes y cambios que se logran al implementar las intervenciones. Para nosotros, una *evidencia* es toda prueba que nos permite validar como cierto un determinado cambio o aprendizaje y, en consecuencia, las hipótesis que orientaron las acciones que determinaron o influenciaron a dicho cambio o aprendizaje. Solo que estas evidencias son construidas socialmente, a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, con la “medicina basada en evidencias” que se aleja de una visión ecosistémica acercándose a una mirada “experta”.

Un debate interesante, derivado del anterior, se centra en la noción de *traducción de resultados* como un aspecto central para los proyectos, reforzado por la idea que los tomadores de decisiones, técnicos y líderes están poco acostumbrados a leer informes y a comprender conceptos complicados. Esta discusión, que retomaremos más adelante en sus aspectos metodológicos, encierra varios supuestos que solemos dar por ciertos. En primer lugar, que los alcaldes, directores, gerentes, presidentes de asociaciones, etc. no leen mucho y, cuando lo hacen, no siempre comprenden lo que leen, lo que es una verdad a medias. Más de una vez nos ha tocado ser parte de un equipo que discute con un alcalde durante horas los resultados de un proyecto que a él le interesa implementar en su municipio. Por lo tanto, insistir en mensajes cortos, que transmiten una sola idea muy concreta, no siempre es el mejor camino, en especial cuando las soluciones que se buscan construir son complejas, se encuentran vinculadas y hay que comprenderlas como sistemas más que como sucesión de actividades.

En segundo lugar, el traducir supone un proceso que conecta dos actores asimétricos: quien posee el conocimiento y quien no lo

tiene. Hace ya muchos años, Paulo Freire nos alertaba sobre esto en *Extensión o comunicación* (Freire, 1975), al recordarnos que mientras la extensión de conocimientos supone que quienes lo tienen se los brindan a quienes no los tienen, la comunicación solo es posible si se establece un diálogo entre actores, una verdadera ecología de los saberes entre distintas percepciones y formas igualmente válidas de comprender y explicar la realidad. Por este motivo, el conocimiento científico, la experiencia personal y el saber social, se articulan en una tríada, que nos permite expresar los tres tipos de conocimientos o saberes en todo lo que pensamos y hacemos.

La teoría y la práctica también se articulan, entendiendo que la producción de teoría “no se reduce a las teorías que constituyen fuentes de saber pre existentes”, sabiendo que “lo teórico se expresa en un procedimiento que tiene en su centro la actividad pensante y constructiva del investigador” (González-Rey, 2007, p. 8), que debe articular la acción a la reflexión y nuevamente a la acción en forma recursiva, dialógica y sostenida (Rodríguez-Villasante, 2015a).

Por otra parte, la preocupación para que los funcionarios y hacedores de políticas tomen decisiones con base en evidencia informada está en aumento. El uso de los resultados para la acción es uno de los pilares del enfoque de Ecosalud (Charron, 2012) y una de las principales preocupaciones de quienes trabajamos con el enfoque de *Trayectorias de Cambio*. Cada vez existe un mayor interés para que los resultados de las investigaciones contribuyan a formular políticas públicas. Algunas agencias, incluso colocan esto dentro de sus términos de referencia al momento de financiar sus proyectos. Sin embargo, los puntos de encuentro entre evidencia y política parecerían ser más complejos de lo que parece.

Un estudio realizado en cuatro países de América Latina mostró que existe una correlación fuerte entre la fortaleza que tienen los partidos políticos, el nivel de institucionalización del país y el uso de evidencia informada para la toma de decisiones (Garcé, 2011; Tanaka *et al.*, 2011). A menor fortaleza de los partidos y menos institucionalización, menor será el uso de evidencia y habrá más discre-

cionalidad para la toma de decisiones. Quienes conocemos nuestros países sabemos que esto es así.

Aquí cabe preguntarnos si en este contexto ¿no tendremos ninguna posibilidad de incidir en las políticas públicas con los resultados de nuestras intervenciones?. Una revisión rápida de los proyectos que hemos acompañado nos enseña que hay dos caminos que nos abren la posibilidad de influir en las políticas públicas. Un grupo mayoritario de proyectos ha optado por explorar el camino “de arriba hacia abajo”, apostando por incidir en las cúpulas, en el vértice superior de la pirámide y no parece haberles ido nada mal. En definitiva, la academia y las ONG continúan siendo una fuente muy importante de influencia que aún es escuchada por las autoridades. Esta forma de concebir la incidencia prescinde de las trayectorias de cambio y de las comunidades, que pasan a ser receptoras en lugar de actores de los procesos, hipotecado la sostenibilidad y la calidad de los cambios. Vale la pena recordar que en los últimos años los *Think Tank* o centros de pensamiento vinculados a los partidos o centros de poder y las consultoras privadas han pasado a ser los espacios de generación de conocimiento más utilizadas en la región desplazando gradualmente a la academia y las ONG académicas (Garcé, 2011).

La construcción social de evidencia aún enfrenta muchas resistencias por parte de los decisores políticos y una gran desconfianza de los centros de pensamiento y las consultoras. Las intervenciones que buscan construir evidencia por fuera de las universidades y los grandes centros de investigación deben superar una limitación doble. Por un lado, la desconfianza de quienes hacen las políticas, que no siempre consideran confiables los resultados salidos de ONG o movimientos sociales. Y por otro, la incorporación de los actores sociales como productores de conocimiento, irrumpiendo en un espacio históricamente reservado para los investigadores, académicos y expertos. Lo que resulta paradójico es que esta desconfianza y resistencia a hecho carne desde las agencias internacionales de cooperación hasta las ONG académicas y de desarrollo y las universidades públicas, aliados históricos de las organizaciones y los movimientos sociales.

Quienes apostamos por enfoques de cambio basados en la ecología de los saberes hemos optado por construir evidencias múltiples “de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo” como una forma de “ampliar el ancho de banda de la validez” produciendo conocimiento científico y saberes sociales (Loewenson *et al.*, 2014). La evidencia científica nos ayuda a respaldar el debate en el mundo académico y da soporte a nuestros argumentos, apelando a un sentido clásico de influencia “de arriba hacia abajo”. Tanto los conocimientos científicos como el peso simbólico de la ciencia son muy altos y ampliamente reconocidos por quienes toman decisiones (aunque finalmente no siempre consideren la evidencia científica disponible al momento de decidir). Lo que no significa que debamos reconocer a los expertos y a los académicos como los únicos portadores de dicho conocimiento.

La evidencia técnica nos ayuda a mostrar que es posible encontrar soluciones concretas para los problemas conectando a los técnicos con las comunidades. En este caso, solemos articular un sentido doble “de arriba abajo y de abajo a arriba”. Lo que no significa reconocer a los tecnócratas como los implementadores de las soluciones. Finalmente, la evidencia social nos permite poner en valor los saberes y la experiencia de vida de las comunidades frente a las nuevas soluciones que solemos proponer para enfrentar a los viejos problemas, apostando por un sentido “de abajo hacia arriba”. No estamos diciendo que los saberes sociales propios de las comunidades contengan las mejores soluciones. Pero defendemos que su conocimiento constituye una fuente de saber tan válida como el conocimiento técnico o científico.

Esta forma de ver las cosas hace que las soluciones aportadas por las comunidades deban ser consideradas como una parte importante del debate. Este concepto puede confundirse con la idea de “licencia social” utilizada por algunos gobiernos e instituciones, pero se refiere a aspectos diferentes, ya que no supone la búsqueda de validación por parte de la comunidad a una decisión elaborada por expertos, sino la co-construcción colaborativa de un tipo de evidencia distinta, anclada en los *grupos motores*, en sus trayectorias de cambio y en el interés de las comunidades, que da como resultado una solución diferente.

Un aspecto sumamente importante y que se conecta directamente con el uso de los resultados para la acción se refiere a las dimensiones de *sostenibilidad* y *calidad de los cambios*. La lógica de los proyectos suele centrarse en la sostenibilidad de las actividades y, en un sentido más amplio, de los proyectos. “¡Justo cuando íbamos a comenzar a tener resultados se terminó nuestro proyecto!” era una frase muy frecuente en el mundo de la cooperación hace algunos años, lo que a buen entendedor significaba necesitamos un nuevo financiamiento por 2 o 3 años más. Esta lógica ha permitido sobrevivir por años a muchas ONG, centros de investigación y grupos de académicos e investigadores en universidades. Conscientes de lo que esto suponía (generar una masa de ONG proyecto-dependientes), hace mucho tiempo que las agencias de cooperación cambiaron sus estrategias de financiamiento.

Hoy es cada vez menos probable mantener la financiación de un proyecto, lo que trajo como consecuencia dos problemas que impactan directamente en la sostenibilidad de los cambios. Un primer problema refiere, precisamente, a la idea misma de sostenibilidad. Como la lógica proyecto-céntrica gira en torno a la implementación de los proyectos y éstos no tienen continuidad garantizada, está en aumento el número de intervenciones sobre los que nadie hace ningún tipo de seguimiento, una vez finalizadas. Como no hay seguimiento tampoco se conocen las verdaderas consecuencias de su implementación para las comunidades y, si juzgamos sus resultados a lo largo de tantos años, todo parece indicar que se han gastado muchos recursos para lograr pocos cambios. Por otra parte, que existan cada vez menos ONG también significa que tenemos una sociedad civil más débil, porque muchas instituciones suelen ser el único apoyo técnico, científico, pero también político, que da sustento a las propuestas comunitarias o que permite poner en evidencia cierto tipo de problemas (de salud, derechos humanos o ambientales) que no siempre tienen “buena prensa”. Ya no es tan fácil retener a los técnicos por más militantes que sean, en un contexto en el que las universidades ni siquiera proveen de investigadores, porque están cada vez más absorbidas por una dinámica

circular de acreditaciones, investigación clásica y publicaciones en revistas indexadas como requisito para mantener sus cargos.

El otro problema tiene que ver con la lógica de construcción colectiva y gestión del conocimiento instalada en los equipos que implementan los proyectos. Aun sabiendo que difícilmente tengan continuidad, quienes implementan proyectos conciben la sostenibilidad como una dimensión casi exclusivamente asociada a las actividades, al proyecto y a la institución. Por ese motivo, por ejemplo, en proyectos de escalamiento de resultados de investigación a políticas públicas, su atención estará puesta en las municipalidades y ministerios como actores que pueden garantizar con recursos públicos la sostenibilidad de las actividades (por ejemplo, la implementación de una nueva técnica de control de un vector o una nueva manera de diagnosticar el riesgo), en lugar de centrarse en fortalecer a las comunidades y otros actores locales.

Incluso en proyectos con enfoque de Ecosalud parecería existir una suerte de “ajenidad epistemológica” que nos separa de los actores sociales, sean líderes comunitarios, integrantes de organizaciones o de movimientos sociales. Muchas veces las comunidades son vistas como los actores que acompañan y facilitan la intervención, pero no como los actores centrales con quienes construimos los conocimientos y sostenemos los resultados. Por ejemplo, los equipos de investigación suelen tener muy buenos listados de actores, pero al momento de graficarlos en los *mapas de actores* la mayor parte de las veces los actores sociales se ubican alejados de la intervención, con una relación débil y permanecen así hasta el final del proyecto. Mientras que otros actores, como los técnicos y autoridades de las secretarías de salud o los ministerios, avanzan a posiciones cada vez más cercanas e influyentes en la intervención, lo que muestra que, en el fondo, la noción de sostenibilidad y calidad de los resultados parecería asociarse más a los actores gubernamentales que a las comunidades.

Haber cambiado la forma de investigar en salud, asumiendo, por ejemplo, un enfoque como el de Ecosalud en lugar de uno basado en la epidemiología clásica o de agricultura urbana, en lugar de la promoción de huertas municipales, es solo una parte del cam-

bio necesario. Porque si no cambiamos la forma de gestionar el conocimiento, correremos el riesgo de reforzar un círculo vicioso en lugar de construir un círculo virtuoso de cambios que contribuyan a transformaciones políticas, sociales y ambientales más profundas. Por eso, es necesario comenzar a pensar más en las consecuencias de los cambios sobre los que influimos que en el impacto de nuestras actividades y, en la sostenibilidad de los resultados más que en la sostenibilidad de los proyectos o las instituciones.

LA VISIÓN PROYECTO-CÉNTRICA Y LA LÓGICA DEL MARCO LÓGICO

A lo largo de los años, distintos enfoques y metodologías han inspirado nuestra reflexión sobre la construcción colectiva y la gestión del conocimiento. En especial, desde el año 2000 hemos ido construyendo, junto a un grupo amplio de compañeros de ruta de diversos países e instituciones, múltiples disciplinas y distintas posiciones políticas y epistemológicas, una forma diferente de ser parte y acompañar las intervenciones.

Solemos intervenir a través de proyectos de investigación-acción, desarrollo o incidencia. Sin embargo, el mundo de los proyectos, incuestionado hasta hace algunos años, enfrenta un debate profundo en torno a la forma cómo se abordan los problemas, cómo se implementan las intervenciones para buscar soluciones a dichos problemas y cómo se gestiona el conocimiento que se deriva de dichas intervenciones.

La lógica dominante, que llamamos *la lógica del marco lógico*, ha hegemonizado el escenario de la cooperación internacional, permeando al Estado, a la academia y hasta a las organizaciones y movimientos sociales. Surgido en los Estados Unidos en los años 1970, el *marco lógico* fue promovido por USAID (la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional) como una herramienta para el diseño, la implementación y evaluación de proyectos y, posteriormente, de programas de desarrollo. Otras agencias de cooperación como la GIZ (Agencia Alemana de Cooperación Técnica) y varias agencias de las Naciones Unidas abrazaron rápidamente la metodología porque les

permitía hacer una asignación y un control más eficiente de sus recursos. Con el paso del tiempo, el uso del marco lógico se transformó en una herramienta obligatoria para diseñar proyectos y programas y para planificar las actividades que aparecen en los planes operativos y los presupuestos por resultados que implementa el sector público (Ortegón *et al.*, 2005; Aldunate & Córdoba, 2011). Hoy, es más que frecuente, que los líderes comunitarios nos hablen con la terminología de la intervención por proyectos y del marco lógico.

Esta forma de pensar y buscarle solución a los problemas centrada en los proyectos, se apoya en la idea de que es posible construir un camino de resultados con una alta certidumbre de éxito. Existen muchas definiciones posibles, pero, en términos generales, podríamos decir que un proyecto contiene:

Una serie de actividades ordenadas, que movilizan un número determinado de recursos, para lograr unos objetivos definidos, en un periodo de tiempo, en una zona determinada y para un grupo de personas beneficiarias, solucionando problemas específicos o mejorando su situación (Perea, 2011, p. 11).

Esta idea parte del supuesto que los cambios que ocurren en el marco de un proyecto, suponen cambios en los sistemas sociales y ambientales en donde se interviene. Un supuesto difícil de generalizar si realizamos un análisis más detallado de las consecuencias que han tenido la implementación de proyectos por más de tres décadas. Por supuesto que los proyectos producen o influyen cambios, pero no siempre son tantos ni tan profundos como lo que nos cuentan los informes. Lo que logramos medir como resultados o impactos, aplicando la metodología y el instrumental disponible, no siempre muestra avances lo suficientemente significativos como para dar respuesta a las transformaciones que demandan las comunidades y otros actores locales. En definitiva, tantos años de cooperación a través de proyectos no parecen mostrar tantos cambios.

La *teoría del cambio*, muy popular por estos días, se ha preocupado por mejorar la forma tradicional de diseño e intervención incorporando un conjunto de criterios orientados a valorar pre-

viamente las acciones que realizaremos, introduciendo la reflexión sobre los supuestos de éxito. Sin embargo, no cuestiona la mirada proyecto-céntrica, la certidumbre sobre los resultados esperados y la forma como gestionamos o construimos colectivamente el conocimiento. Nunca se considera un fracaso como un “supuesto de éxito” a lo que se suma un cierto prejuicio que privilegia el “sabemos lo que hacemos” frente al “aprendemos de lo que hacemos” fomentado por el imperativo competitivo que subyace a la obtención de fondos.

En definitiva, no pone en tela de juicio la premisa básica que sustenta la lógica del marco lógico: que es posible imaginar un futuro deseado, planificar actividades específicas y lograr los resultados esperados de acuerdo a lo planificado, sin necesidad de conectar con los procesos que ya estaban en marcha en el territorio ni con los actores que, a lo largo de los años, implementaron acciones buscando cambios.

Mientras que, para nosotros, no es posible pensar en el presente y en el futuro si antes no fuimos al pasado, en un constante ir y venir, en el que aprendemos de lo que hicimos (y otros hicieron) para mejorar lo que hacemos. El enfoque que promovemos alerta sobre el divorcio que existe en los proyectos entre los procesos previos desarrollados por las comunidades y otros actores locales, la construcción social y política de sus demandas ancladas en una visión estratégica compartida, la implementación de acciones concretas que buscan darle solución a sus problemas y los resultados que finalmente se logran. Este conjunto de aspectos, frecuentemente ignorados en las intervenciones clásicas, tiene consecuencias (que pocas veces se consideran) sobre la vida de las personas, los sistemas sociales y el ambiente que, para completar el panorama, suelen medirse como impactos desvinculados de las consecuencias éticas y políticas del cambio.

Es necesario girar el eje de preocupación centrado en el proyecto o en las instituciones que lo implementan, para re-centrarlo en los procesos, las comunidades y otros actores locales. Es fundamental comenzar a preocuparse más por incorporar los distintos puntos de vista (que incluyen, aunque no solamente, los intereses, demandas y necesidades) de la diversidad de actores locales que son los verdaderos protagonistas

del cambio, en lugar de centrar nuestra atención en los ejecutores y financiadores. Si tomamos en cuenta nuestra experiencia de tantos años acompañando e inspirando procesos de cambios, una intervención centrada en las comunidades y otros actores locales siempre tendrá mejores resultados que una que privilegie a quienes toman las decisiones desde los gobiernos o a las agencias que financian los proyectos.

La participación, un aspecto recientemente incluido como un componente más en el ciclo de los proyectos, suele expresarse en forma instrumental, limitándose a identificar las necesidades de los distintos actores a los que el proyecto puede dar una respuesta, que se denominan “beneficiarios” o “partes interesadas” (por ejemplo, en algunos países como el Perú los organismos públicos llaman a los ciudadanos “administrados”). Para analizar cómo se incorpora la participación en el ciclo de los proyectos se utilizan métodos como la Evaluación Local Participativa, el Análisis de Partes Interesadas o la Evaluación de los Beneficiarios. Nótese como estas denominaciones refuerzan la idea de *ajenidad de los procesos* en la que suele ubicarse a las comunidades y otros actores locales. Incluso, una de las principales ventajas que tiene la incorporación de la participación al diseño, la planificación y evaluación de un proyecto frecuentemente citada en la literatura, refiere a la posibilidad que brinda a los técnicos para comprender mejor el problema y diseñar soluciones más pertinentes. El objetivo explícito de los análisis de implicados o partes interesadas es tratar de controlar o disminuir el riesgo de fracaso, debido a que los intereses o posiciones de los actores locales puedan perjudicar la ejecución de las actividades. La licencia social de los proyectos mineros, la consulta previa a comunidades nativas sobre proyectos que ya han comenzado a invertir o las reuniones para validar los resultados de una investigación son prácticas frecuentes que no reciben cuestionamientos técnicos, políticos ni éticos.

Nada se habla del papel protagónico que deben tener las comunidades y otros actores locales en la construcción de los cambios. Como se puede ver, la forma como se incorpora la participación social refuerza la visión proyecto-céntrica centrada en la identificación previa de las actividades y la obtención de los resultados esperados,

ajenos a la incertidumbre de la acción y a las dinámicas que se producen fuera del proyecto.

La comunidad y otros actores son vistos como proveedores de información y validadores de las decisiones tomadas por los técnicos para formular mejores soluciones (Perea, 2011). Pero casi nunca son considerados como una parte central de la intervención. La ausencia de lógicas y *procesos recursivos*, entendidos como aquellos en los que “los productos y los efectos son, al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 2007, p. 106), nos aleja de la idea de remolino (donde cada momento es producido y, al mismo tiempo, productor de sí mismo) para retornarnos a una noción de linealidad predecible en la que las causas siempre determinan los efectos y los productos tiene solo un productor.

En la práctica, la visión proyecto-céntrica prescinde de todo lo que está por fuera del proyecto, se centra en la ejecución de las actividades y se preocupa por obtener los resultados esperados. Como generalmente no se cuestiona el peso ni la importancia que tienen los derechos y los puntos de vista de los distintos actores, tampoco se ponen en debate los temas vinculados al ejercicio del poder. En definitiva, no se contribuye a promover transformaciones políticas, sociales y ambientales porque “suelen trascender al proyecto” y, por lo tanto, el foco de atención (y medición de resultados) de quienes lo implementan. Para muchos, el promover transformaciones e implementar proyectos parecerían ir por caminos separados.

Sin embargo, cuando conversamos con colegas o evaluamos proyectos de investigación y desarrollo notamos que, en la práctica, pasan otras cosas que difieren con la forma dominante que utilizamos para abordar y buscarle solución a los problemas. La mayor parte de los proyectos deben ajustar sus objetivos, cambiar sus actividades o postergar los tiempos de ejecución para poder lograr, al menos, algunos de los resultados que fueron planificados inicialmente. Al final, los informes se transforman en grandes justificadores “de lo que realmente pudimos hacer”. Pocas veces consideramos “lo que nos dejaron hacer” o “lo que emergió y no sabíamos qué íbamos a hacer”. Y casi nunca, los resultados se anclan en las comunidades y otros acto-

res locales interesados en sostener los cambios, pues aquellos, como ya dijimos, son tomados en cuenta como informantes, beneficiarios o validadores de nuestros hallazgos, pero nunca como actores protagónicos de los cambios y las transformaciones socio-ambientales más profunda.

Una suerte de “discurso colonizado y colonizador” parecería haberse instalado tanto en el debate social y político como en la práctica promovida por la mayor parte de los organismos de cooperación y por el Estado. Frente al cual emergen algunas voces críticas que cuestionan los fundamentos epistemológicos que dan sustento a este discurso. Recordemos los cuestionamientos a la mirada clásica de desarrollo como teoría totalizadora que realiza el pos desarrollo y el pos estructuralismo (Escobar, 2005, 2014). O la crítica a la noción de desarrollo sostenible que emerge desde el decrecimiento y el pos extractivismo (Latouche, 2003, 2008; Gudynas 2004, 2010, 2011). En este campo también se encuentran la denuncia feminista al patriarcado y su lucha por los derechos, las necesidades de las mujeres y el cambio de las relaciones sociales de género (Fraser 1991). O el cuestionamiento a la colonialidad del saber y del poder que se realiza desde el paradigma epistemológico de la des colonialidad (Quijano, 2000; Mejía, 2016) o desde la construcción de una nueva epistemología anclada en el sur (de Sousa-Santos, 2009).

En medio de este debate, al igual que Fals Borda, reivindicamos la noción de *subversión* (del latín *subvertor*: trastocar, dar vuelta) del saber y el poder como ese “telos o propósito de transformación” (Fals-Borda, 2010), que reconoce y promueve la acción, las trayectorias y luchas de los movimientos y organizaciones sociales que buscan “hacer visibles las formas de conocimiento producidas por aquellos quienes supuestamente son los “objetos” del desarrollo para que puedan transformarse en sujetos y agentes” (Escobar, 2005, p. 20).

Es interesante tratar de comprender los motivos que llevaron al cuestionamiento epistemológico del valor del dato mensurable y generalizable como la única forma de expresión “de la verdad”. Al decir de Hugo Zemelman:

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de organizar una forma de razonamiento que permita un acercamiento distinto a la realidad. Acercamiento que no puede ser resultado de un simple malabarismo de datos, sino de un razonamiento capaz de definir universos de observación en cuyos límites se puedan reconocer distintas posibilidades de teorización (Zemelman, 1993, p. 642).

Una noción similar a lo que Morín llama “la inteligencia ciega” del paradigma de la simplicidad (Morin, 2007).

La preocupación por medir las actividades y el impacto, centradas en una particular forma de comprender y utilizar los datos, contribuye a alejarnos de los procesos y las consecuencias sociales, políticas y ambientales de las intervenciones. Se produce una suerte de *adiáfora epistémica* en la que nuestros actos se desvinculan de las consecuencias éticas y políticas de lo que hacemos (Bauman & Donskis, 2015). Como resultado, el esfuerzo puesto en la implementación de las acciones no se conecta con las trayectorias de cambio que las antecedieron, corriendo el riesgo de terminar vacías de un sentido de transformación y construcción de una narrativa en común.

Esta perspectiva refuerza una condición más preocupante aún: cierto *autismo político, social y ambiental* que no privilegia la construcción de acuerdos y el establecimiento de alianzas estratégicas para la implementación de transformaciones de más largo aliento. Preocupados por mostrar las actividades o sus resultados, los gestores de proyectos pueden transformarse en actores conservadores que reaccionan, consciente o inconscientemente, frente a lo que consideran posibles amenazas al logro de sus objetivos específicos o a la visibilidad de sus proyectos.

Hace varios años una ONG internacional comenzó un proyecto de prevención de salud en una comunidad urbano marginal que padecía múltiples problemas. El dinamismo de la comunidad fue uno de los motivos que terminó por definir el apoyo externo. Los líderes y otros actores locales, apoyaron abiertamente el proyecto movilizandorecursos sociales adicionales. Los resultados se multiplicaron. Todo marchaba bien, hasta que la comunidad se contactó

con una universidad, y luego con un programa promovido por un ministerio para que los apoyasen con otras iniciativas que buscaban superar la postergación en la que vivían. Finalmente, uno de los ministerios organizó una gran actividad en la que mostró los logros que se estaban teniendo. La comunidad había tejido acuerdos amplios con diversos actores institucionales para potenciar los cambios. Sin embargo, varios integrantes de la ONG y de la universidad se sintieron molestos porque al momento de mostrar los resultados sus proyectos habían pasado a segundo plano. La energía y el dinamismo de la comunidad, que había sido un aspecto determinante para la obtención de la cooperación inicial, se habían transformado en un problema para la lógica proyecto-céntrica que terminó por condenar la capacidad de iniciativa de la comunidad para implementar acciones coordinadas como parte de una estrategia de más largo aliento. El ejemplo nos muestra cómo la lógica de proyectos puede sentirse amenazada por la lógica de procesos autónomos orientados por estrategias más sistémicas y amplias, basadas en la construcción de acuerdos para la realización de acciones concretas de cambio.

DE LA LÓGICA DEL MARCO LÓGICO A LAS TRAYECTORIAS DE CAMBIO

En términos generales, podemos pensar en tres formas de abordar una intervención que busca solucionar un problema:

- Pararnos en el presente, imaginar el futuro deseado y planificar las actividades para obtener los resultados que esperamos alcanzar en el marco de un proyecto.
- Pararnos en el futuro deseado y pensar en los mejores caminos, la forma más efectiva para lograr los resultados esperados buscando controlar la mayor parte de las variables en el marco de un proyecto.
- O pararnos en el pasado, conocer, entender los procesos en marcha y sumarnos a éstos con una intervención que, luego de identificar en forma colaborativa el problema e imagi-

nar las mejores soluciones, pueda fortalecer los procesos en marcha sumando a otros actores interesados, en el marco de un proceso socio-político más amplio.

La lógica del marco lógico

Cuando formulamos o iniciamos una intervención desde la lógica del marco lógico, partimos de un problema actual y lo conectamos con los resultados que queremos alcanzar, abarcando desde el diseño a la planificación y la evaluación (Camacho *et al.*, 2003; Ortigón *et al.*, 2005; Perea, 2011; Aldunate & Córdoba, 2011). Esta forma de comprender una intervención se sustenta en una metodología que se conoce como marco lógico.

El método del marco lógico consta de dos partes integrantes, estrechamente vinculadas entre sí: i) la lógica vertical y ii) la lógica horizontal. La primera de ellas trata de asegurar que las acciones que se emprendan en un programa o en un proyecto tengan una clara correspondencia con las razones que se tuvieron en cuenta para crear el programa o el proyecto, sin que sobren o falten acciones conducentes a la obtención de una solución al problema. La lógica horizontal, en cambio, busca proporcionar a los responsables del programa, una carta de navegación, donde puedan encontrar indicadores para determinar si en su acción, el programa sigue alineado con sus objetivos, ya sea en cuanto a resultados esperados —en cantidad y calidad— como en el uso racional de recursos (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 17).

La metodología del marco lógico permite formular un proyecto articulando dos etapas: i) la identificación del problema y las posibles soluciones “en la que se analiza la situación existente para crear una visión de la situación deseada y seleccionar las estrategias que se aplicarán para conseguirla” (Ortigón *et al.*, 2005, p. 15) y ii) la planificación que convierte la idea del proyecto en un plan operativo que permite su ejecución, utilizando la matriz de marco lógico. En proyectos de desarrollo, se definen cuatro niveles: el fin ¿Por qué el proyecto es importante?; el propósito ¿Por qué es necesario?; los

componentes ¿Qué entregará el proyecto?; y las actividades ¿Qué se hará? La matriz de marco lógico se completa con indicadores, medios de verificación y supuestos para los cuatro niveles que permiten definir operacionalmente los objetivos y medir los avances.

Habitualmente es un consultor sentado en su escritorio quien formula el proyecto. Por ejemplo, para identificar el problema se comienza analizando el contexto y se formulan los antecedentes. Entendiendo por *contexto* al conjunto de circunstancias (materiales o simbólicas) que rodean o condicionan un problema, y por *antecedentes* a la historia que tiene el problema que queremos solucionar.

Lo que suele suceder en la práctica, es que tanto el contexto como los antecedentes se elaboran revisando estadísticas oficiales o cifras administrativas, estudios previos, marcos legales, en fin, un conjunto amplio de fuentes secundarias que nos permiten hacernos una idea del problema que vamos a enfrentar, que es visto como un “mundo lejano” en el que vamos a intervenir. Este mundo lejano no tiene que estar a miles de kilómetros de nosotros. Puede estar muy cerca, pero ser lejano a nuestra comprensión, a nuestras vivencias cotidianas, a nuestra forma de entender y sentir lo que sucede. Por este motivo, lo que suele suceder es que diseñamos una intervención como mejor podemos. Y, una vez aprobado el proyecto, desembarcamos en el territorio, más confiados de nosotros mismos, con un fin y un propósito claro (uno y solo uno), actividades planificadas, tiempos definidos, recursos disponibles, resultados (o componentes) esperados, y productos objetivamente verificables y medibles con indicadores. Productos que, en general, no han considerado los procesos previos implementados por los actores locales o, peor aún, que siendo esperados por el proyecto, son de poca o ninguna utilidad para los cambios que esos actores desean lograr. Con sus diferencias de estructura (que incluyen, por ejemplo la justificación y uso de los resultados y la elaboración del marco teórico), los proyectos y protocolos de investigación comparten la misma lógica (OPS/OMS, 2010).

Cada vez es más frecuente que los financiadores de los proyectos dispongan de un tiempo de ajuste que permita “traducir” la propuesta inicialmente formulada en el papel a la realidad concreta en la

que vamos a intervenir. Incluso algunas instituciones o agencias de cooperación van más allá y financian actividades previas a la aprobación de los proyectos en las que los técnicos o los investigadores comparten miradas y se aproximan un poco más a la realidad, con la intención de mejorar la calidad de la propuesta y de los resultados. Por supuesto que la calidad de la intervención mejora. Sin embargo, todas estas aproximaciones tienen el mismo denominador común: se circunscriben al proyecto, solo involucran a los técnicos o investigadores y parten del hoy, se sitúan en el presente y no en la experiencia vivida por quienes sufren los problemas y han motivado múltiples acciones a lo largo del tiempo buscando solucionarlo. Al centrarse en la intervención desconocen la trayectoria de cambio en la que están inmersos. Se apartan de la vida cotidiana y se refugian en la lógica de su propia intervención que, poco a poco, pasa a ocupar toda su atención.

Un marco lógico ofrece una perspectiva más limitada, pero a la vez más práctica de la relación entre los insumos y los resultados. A menudo se presenta como una lista de pasos, desde el uso de insumos o recursos hasta el logro de un objetivo deseado. Algunos donantes utilizan marcos lógicos por separado para definir los componentes de la implementación de la teoría de cambio (Grant Craft, 2014, p. 3).

La lógica de la teoría de cambio

Con el transcurrir de los años, y en buena medida producto de las críticas recibidas, el marco lógico ha dado paso a la teoría del cambio. Frente a un tema de interés o un problema que nos preocupa, nos ubicamos en el resultado, en el cambio deseado, en el futuro imaginado pero posible al que queremos llegar con la intervención y reconstruimos el camino de actividades y supuestos de éxito buscando controlar la mayor parte de variables para hacer posible el cambio que promovemos (Ortiz & Rivero, 2007; Retolaza-Eguren, 2010; Grant Craft, 2014; Rogers, 2014). El futuro y no el presente guían la lógica de diseño, planificación e intervención. Contar con una visión a largo plazo de los cambios que se buscan lograr con una intervención es, sin lugar a dudas, un paso muy importante para los

proyectos de investigación y desarrollo. Sin embargo, y pese a que su fundamento y metodología son diferentes, la teoría de cambio mantiene la misma lógica de intervención que el marco lógico.

Una teoría de cambio toma una perspectiva amplia de un cambio deseado, analizando cuidadosamente los supuestos detrás de cada paso en lo que puede ser un proceso largo y complejo. La articulación de una teoría de cambio a menudo implica pensar en todos los pasos requeridos en el camino hacia el cambio deseado, la identificación de las condiciones previas que permitan (y posiblemente inhiban) cada paso a seguir, y la lista de las actividades que van a producir esas condiciones, y ayudan a explicar por qué esas actividades van a dar resultados. Comúnmente, esta se presenta como un diagrama de flujo (Grant Craft, 2014, p. 3).

Frente a la matriz de marco lógico el análisis se enriquece enormemente, porque incorpora diversas perspectivas e intereses poniendo en juego una multiplicidad de supuestos y criterios de realidad. El centro está puesto en identificar condiciones de éxito más que actividades. Sin embargo, la teoría de cambio continúa siendo un enfoque centrado en el proyecto y pensado para llegar a un futuro que no valora lo suficiente el pasado, que no considera esa narrativa que lo conecta con las luchas que precedieron su propia lucha. Siendo un enfoque de planificación y evaluación menos rígido que el marco lógico, la teoría de cambio tampoco logra salirse de la mirada “proyecto-céntrica” que orienta la lógica que aún domina el panorama de las intervenciones. No olvidemos que “Una teoría de cambio describe un proceso de cambio social planificado, desde los principios que guían su diseño, hasta los objetivos a largo plazo que se buscan lograr” (Grant Craft, 2014, p. 2).

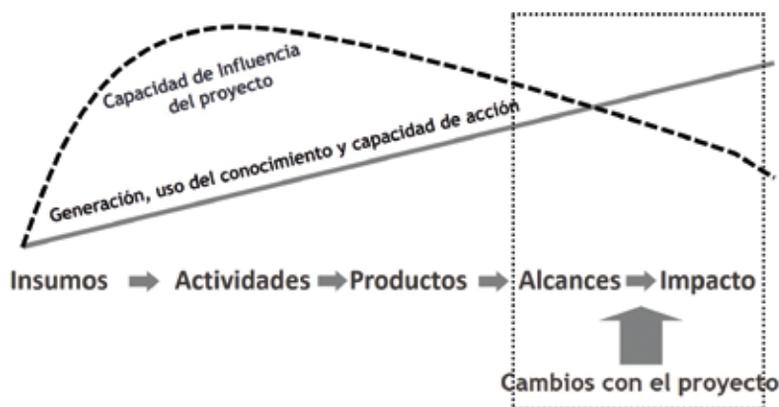
En la teoría de gestión de proyectos (porque no siempre sucede en la práctica), esta lógica de intervención conecta los insumos, las actividades, los productos, los alcances y el impacto como si fuese una escalera en la que hay que subir escalón por escalón. Ahora bien, si viésemos esta escalera como una línea en la que se expresan la ca-

pacidad de influencia y la generación, uso de los conocimientos y la capacidad de acción del proyecto, veríamos dos recorridos diferentes.

Por una parte, la capacidad de influencia del proyecto debería crecer rápidamente luego de iniciada la intervención, para comenzar a decaer lentamente a medida que va pasando el tiempo. Esto se explica porque cuando iniciamos un proyecto tenemos tiempo y recursos disponibles (los del proyecto e incluso los de las comunidades y otros actores locales), que van disminuyendo a medida que avanzamos con la intervención hasta agotarse totalmente cuando esta finaliza. Por otra parte, la generación, uso del conocimiento y la capacidad de acción que eran bajas al inicio, deberían ir aumentando a medida que avanzamos con la implementación. Con el paso del tiempo —y más allá de los avances y retrocesos propios de la implementación— habremos generado nuevos resultados y ganado más confianza, lo que nos permitirá incrementar, tanto el conocimiento socialmente producido, como nuestra capacidad de acción.

En la Figura 1 vemos como a medida que avanza la intervención aumenta, tanto la generación y uso de conocimientos como nuestra capacidad de acción, pero disminuye la capacidad que tenemos para influenciar cambios. Esto es así porque mientras avanzamos con la implementación se consume el tiempo que disponemos para intervenir en el marco del proyecto. La figura también nos muestra una práctica habitual en la gestión del conocimiento de los proyectos. Solo comenzamos a identificar, sistematizar y comunicar los cambios cuando “disponemos de resultados sólidos”, es decir, cuando hemos medido impactos y obtenido los resultados de investigación. Nos enfrentamos aquí a una paradoja, ya que a mayor conocimiento y capacidad de acción tenemos menor capacidad para influenciar cambios. En la gestión tradicional de proyectos esto es así porque la lógica proyecto-céntrica desvincula el uso de los conocimientos socialmente construidos con la acción transformadora. Un ejemplo de esto es la práctica habitual de publicar resultados de investigación en revistas científicas (generalmente en inglés), una vez terminados los proyectos. O en la idea de intervención entendida como la puesta a prueba de los resultados de la investigación.

Figura 1.
Identificación y promoción de los cambios
en un proyecto tradicional



Fuente: Elaboración propia con base a un esquema original realizado por Terry Smutylo y discutido largamente con Andrés Sánchez

La lógica de las trayectorias de cambio

La lógica del marco lógico se centra en el problema y nos lleva a planificar una serie de actividades que terminarán logrando los resultados esperados. Mientras que la teoría del cambio nos coloca en los cambios que esperamos lograr con nuestra intervención y nos devuelve al problema para que identifiquemos las dificultades que tendremos que superar para encontrar las soluciones que necesitamos implementar. Las miradas más difundidas y aceptadas en el mundo académico, técnico y político toman al presente o al futuro como el punto de partida para la búsqueda de cambios, desconociendo la importancia de pasado.

¿Qué pasaría si en lugar de centrarnos en las acciones que implementaremos para llegar al futuro deseado tratamos de descubrir, comprender y valorar el proceso que antecedió a nuestra intervención?, ¿Qué pasaría si en lugar de partir del futuro deseado al que queremos llegar, pusiésemos en valor el pasado que nos enseña y orienta?

Aunque no lo parezca, la lógica con la que abordamos una intervención tiene repercusiones muy importantes para la vida de las comunidades y su relación con el ambiente. Una lógica diferente a la del marco lógico, podría hacernos avanzar más rápidamente conectando los cambios logrados con las transformaciones más profundas, nos permitiría incorporar nuevos puntos de vista que emergen desde las comunidades y nos dejaría en mejores condiciones para ampliar los resultados inicialmente esperados.

En este punto debemos preguntarnos ¿Qué sucedería, si en una intervención, adelantamos el momento en el que ponemos en valor los cambios? ¿Qué pasaría si nos conectamos con los cambios previos a nuestra intervención? o ¿Qué pasaría si mejoramos nuestra capacidad para poner en valor, sistematizar y comunicar los resultados, para utilizarlos como nuevos puntos de cambio, al mismo tiempo que intervenimos?.

Volvamos al ejemplo con el que cerramos el punto anterior. En la Figura 2, la dinámica de la intervención es la misma que en la Figura 1, pero adelantamos el momento en el que comenzamos a identificar y utilizar los cambios, que comienza poco después de iniciadas las actividades. Cuando aplicamos un enfoque como el de *Trayectorias de Cambio*, anclamos la intervención en un proceso más amplio que el proyecto, lo que nos permite reconocer y potenciar los cambios que ya se encontraban en curso. Nada limita nuestra capacidad para poner en valor, sistematizar y comunicar los resultados que se producen desde el inicio de una intervención. Por este motivo, si buscamos producir o influenciar cambios debemos comenzar a identificarlos desde el inicio de la intervención y usarlos como puntos de cambio que promuevan nuevos cambios, tal y como lo sugiere Meadows al identificar los lugares en los que intervenir en un sistema (Meadows, 1997).

Figura 2
Identificación y promoción de los cambios
en una intervención con enfoque de Trayectorias de Cambio



Fuente: Elaboración propia con base a un esquema original elaborado por Terry Smutylo y discutido largamente con Andrés Sánchez

¿Realmente podemos cambiar la forma cómo solemos aproximarnos a la realidad cuando intervenimos? Creemos que sí, por eso en un primer momento, proponemos centrarnos en la comprensión de lo que pasó, como paso previo, aunque relacionado con la comprensión de lo que está pasando. Porque lo que pasó refleja un proceso de aprendizajes vivido colectivamente, una trayectoria de cambio que debería orientar nuestra intervención. Para recién, en un segundo momento, imaginarnos el futuro deseado como resultado de una construcción colectiva, y conectarlo a la comprensión crítica del presente, que nos permita iniciar el camino de acciones que contribuyan a transformar la realidad actual.

Buscando dar cuenta de estas tensiones, desarrollamos un nuevo enfoque para construir colectivamente y gestionar el conocimiento centrado en los aprendizajes y los cambios. A este enfoque lo denominamos *Trayectorias de Cambio* como forma de resumir el sentido de lo que promovemos.

El enfoque de *Trayectorias de Cambio* nos permite identificar, documentar, analizar, compartir y promover el uso de los datos, la información y el conocimiento socialmente construido, conectando los cambios que nos antecedieron a las transformaciones que influenciarnos con nuestras intervenciones en las personas y los sistemas políticos, sociales y ecológicos.

Esta forma de gestionar el conocimiento promueve la participación y la colaboración. La participación como condición de proceso y la colaboración como condición de contenido, porque no hay cambio posible sin colaboración, es decir, sin que dos o más personas se pongan de acuerdo en producir algo nuevo en forma conjunta como resultado de una acción intencional.

El enfoque reconoce tanto la importancia de aquello que hemos planificado como de lo emergente, lo directamente vinculado a lo que hacemos como lo influenciado por la intervención y lo objetivamente verificable como lo que es posible verificar solo en forma intersubjetiva. En definitiva, amplía nuestra capacidad de explicar las múltiples formas en las que hemos contribuido con nuestra intervención a las transformaciones políticas, sociales y ambientales que nos trascienden y que se anclan en las prácticas previas.

No es, por lo tanto, un enfoque pensado para la formulación de proyectos o para orientar su ejecución buscando sustituir al marco lógico o a la teoría de cambio. Aunque su aplicación cuestiona la forma cómo se conectan los proyectos con los procesos, lo que busca es superar la mirada proyecto-céntrica de las intervenciones como la única forma de buscar soluciones a los problemas. Habiendo avanzado en una forma distinta de gestionar el conocimiento, ya es tiempo de pensar y experimentar formas diferentes de formular, planificar, ejecutar y evaluar las intervenciones. El desafío está planteado.

Cuadro 1

Producción ganadera, medio ambiente y salud en las zonas altas de Tarija, Bolivia

En Tarija, un departamento ubicado al sur de Bolivia en la frontera con Argentina, un proyecto que investigaba las relaciones entre la salud animal, la salud humana y las características de los ecosistemas logró, en un tiempo relativamente corto, importantes avances con las autoridades y cambios en el comportamiento y las prácticas de las comunidades altoandinas criadoras de camélidos y ovejas.

En menos de dos años y a partir de los resultados de sus investigaciones que mostraron la presencia de hidatidosis, se logró que los servicios de salud pública comenzasen a realizar estudios involucrando a los comuneros y sus familias para detectar la presencia de quistes en humanos, en una zona en la que la hidatidosis no se reportaba como una enfermedad. Paralelamente, unos 100 productores de las comunidades de las zonas altas cambiaron sus prácticas con relación a la alimentación de sus perros eliminando las achuras crudas de ovejas y llamas, y comenzaron a incidir para que las sub centrales campesinas mejorasen sus campañas de desparasitación de animales y se preocupasen por la calidad de sus pasturas asociada a la capacidad de soporte para la cría de animales.

¿Cómo se lograron tantos cambios en tan poco tiempo? Buena parte de los resultados descansan en una trayectoria de cambio que se remonta a los años 1990, cuando PROMETA, la ONG que lideró la intervención junto al Colegio Veterinario de Londres y un grupo de productores de camélidos, inició acciones para capacitar a los productores, estimular la cría y promover en la zona el consumo de carne de llamas. Paralelamente, sus trabajos en conservación de ecosistemas gestionando áreas naturales protegidas los acercó al cuidado de los ecosistemas naturales y les hizo ganar prestigio entre las ONG bolivianas. Rápidamente incorporaron *líderes comunitarios* a sus equipos de apoyo técnico, facilitando su capacitación formal e informal y su participación en los procesos de toma de decisiones de sus intervenciones.

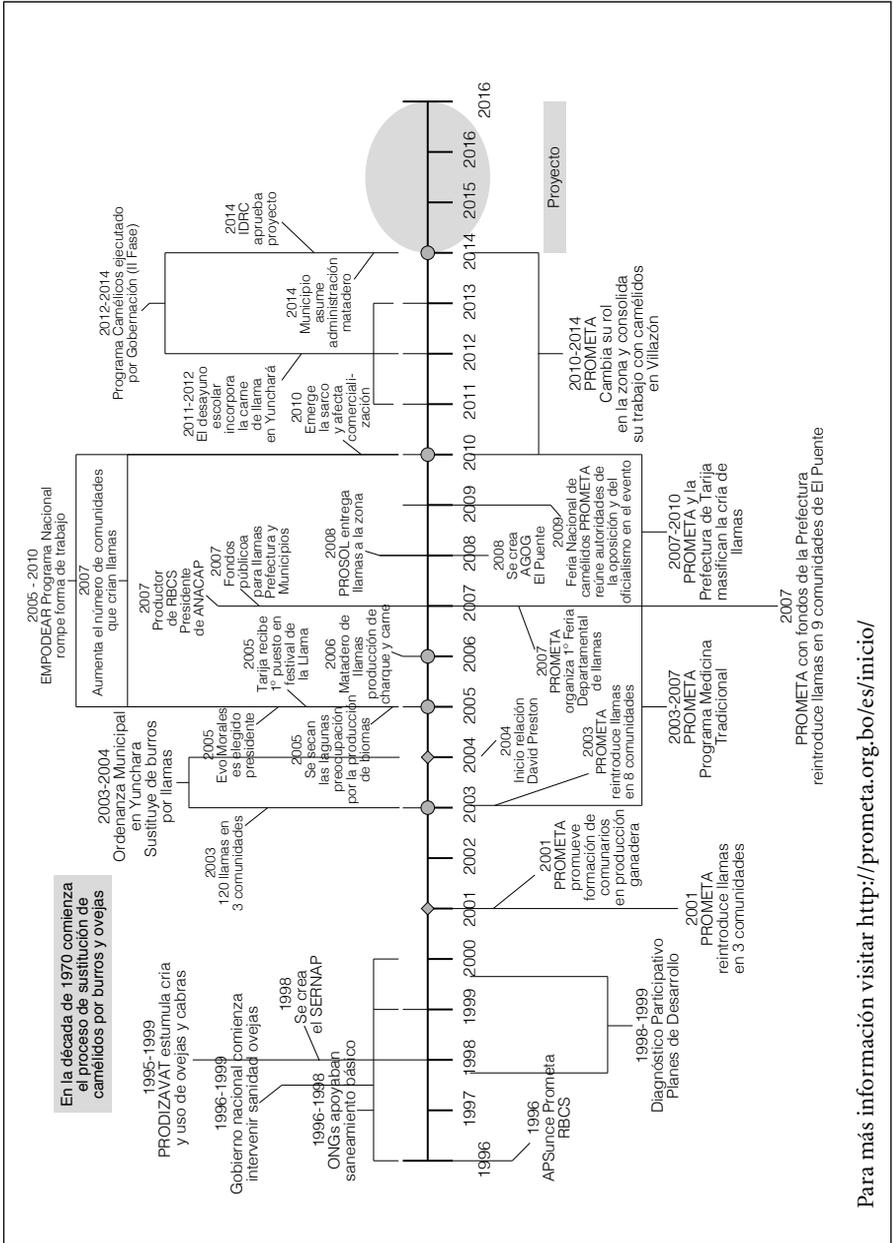
Su colaboración, a inicios del año 2000, con el Colegio de Veterinarios de Londres interesado en el estudio de los camélidos altoandinos le permitió posicionarse en ámbitos académicos como una institución productora de conocimiento. Por esos años PROMETA

lideró la construcción del primer matadero municipal de llamas, mejorando las condiciones sanitarias y la calidad de la comercialización. Hasta que en el año 2010 emergió la sarcosistosis, una enfermedad que afecta la comercialización de las llamas.

Con el proyecto de investigación-acción iniciado en 2014, se buscaba saber más sobre la relación que existe entre la conservación de las pasturas y la capacidad de soporte de llamas ya que la población reintroducida 12 años antes se encontraba en aumento, y con ello, también aumentaba el riesgo de sarcosistosis. La identificación de hidatidosis en ovejas motivó una nueva línea de investigación, no prevista inicialmente en el proyecto, que terminó descubriendo la presencia de hidatidosis, una enfermedad no reportada en la zona.

En ese tiempo, un grupo de comuneros y sus familias (que comenzaron a incidir en las sub centrales sindicales para que se preocupasen más por los temas de salud) tomaron conciencia de la importancia de mejorar sus prácticas sanitarias, en particular la desparasitación y la eliminación de las vísceras que son utilizadas como alimento de sus perros, pero, además, comenzaron a generar incidencia para que las sub centrales tomaran decisiones políticas en este sentido. Estos cambios en la comunidad orientaron al proyecto a incidir en las autoridades de salud para que iniciasen los estudios de hidatidosis en humanos. Una práctica que finalmente fue incorporada a las actividades que realizan en forma permanente en la zona los servicios de salud pública, incorporándola como una política pública.

Sin lugar a dudas, los años de trabajo de PROMETA en la conservación de áreas naturales, la confianza generada con las comunidades de productores y su historia de investigación de calidad fueron claves al momento de promover la sostenibilidad de los resultados anclados en las autoridades y las comunidades. En definitiva, los importantes cambios logrados con el proyecto, parecerían descansar —y en cierta medida explicarse— por una trayectoria de cambio iniciada casi 20 años antes. Las lecciones nos muestran la importancia de anclar un proyecto en un proceso más amplio y profundo en el que participaron, y continúan participando, diversos actores a lo largo de más de dos décadas. La *línea de tiempo* nos permite descubrir esa trayectoria de cambio.



Para más información visitar <http://prometa.org.bo/es/inicio/>

Nuestra hipótesis es *que los logros de una intervención descansan en nuestra capacidad para articular las acciones que vamos a emprender con los cambios previos que se han sucedido a lo largo del tiempo*. Esta idea no supone condicionar nuestra intervención a la necesidad de tener una rica historia de acciones previas, pero sí, a reconocer, documentar, analizar, poner en valor y articular nuestras acciones y cambios a los que realizaron y realizan otros.

Las *Trayectorias de Cambio* es un enfoque, una forma de acercarnos, comprender y acompañar, desde una intervención específica, un determinado proceso que queremos contribuir a transformar. Nos permite comprender qué ha pasado en un determinado territorio y con un grupo específico de actores. Nos obliga a conocer quiénes son y qué han hecho para buscar soluciones a sus problemas y cómo les ha ido en esta búsqueda. Por eso, su corazón descansa en los procesos y su vínculo con los actores sociales y los territorios, y no solamente en las actividades o los impactos que solemos medir en un proyecto.

Ahora bien, cuando ponemos en valor una intervención debemos tener en cuenta que los productos y los alcances son dos formas complementarias, pero irreductibles, de comprender los resultados. Mientras que los *productos* son cambios esperados, directamente vinculados a la intervención, objetivamente verificables (aunque no siempre tangibles) que se miden con indicadores; los *alcances* son cambios cualitativos en los conocimientos, comportamientos (actitudes y prácticas), relaciones y acciones, esperados o no esperados, que influenciarnos con nuestra intervención, que se valoran en forma intersubjetiva, se miden con marcadores de progreso y se vinculan lógicamente a lo que hacemos (Earl *et al.*, 2002). Nuestra forma de ver los alcances incluye los cambios de paradigma (entendidos, al igual que Edgar Morín (2007), como la forma de privilegiar ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras), tan necesarios como difíciles de lograr para sostener las transformaciones.

Finalmente, podremos construir algunos *logros*, entendidos como un conjunto amplio de resultados que emergen con nuestra intervención (lo hayamos planificado o no), se conectan entre sí y

contribuyen a las transformaciones políticas, sociales y ambientales más profundas. Los logros nos permiten valorar cuánto estamos contribuyendo con nuestra intervención a las transformaciones que trascienden a nuestra intervención.

Recordemos que los cambios que medimos con los alcances suelen ser lentos, particulares, anclados en las personas o grupos sociales, referidos a dimensiones complejas y difícilmente verificables en forma objetiva, salvo una aguda y crítica observación puesta en común en una reflexión colectiva.

Con los alcances nos pasa algo similar a lo que sucede cuando nos encontramos, seis meses después de nuestro último encuentro con unos amigos que van con sus hijos y nos sorprendemos por lo crecidos que están los niños. Seguramente nuestros amigos, aun sabiendo que esto es verdad, no lo hayan notado con la claridad y contundencia con que lo notamos nosotros. Si hubiésemos visto crecer a los niños a diario, nuestra sorpresa sería menor.

Otro aspecto relevante de una intervención refiere a la forma de valorar a nuestra contraparte en los procesos de cambio. Consideramos que nuestra contraparte son los procesos y no quienes financian las intervenciones (Williams, 2017). Este cambio en la forma de comprender lo que hacemos resulta significativo para cambiar nuestra forma de ver el problema, buscar soluciones y evaluar los logros. Si la contraparte es quien financia, nuestra preocupación estará puesta en llegar a los resultados esperados que comprometimos en el documento del proyecto o en el protocolo de la investigación. Nos preocuparemos por mostrar los resultados, sabiendo que quienes recibirán nuestros mensajes son quienes han financiado nuestro trabajo. Como consecuencia, estaremos limitando nuestra capacidad para innovar, para poner en valor los resultados no esperados y para mostrar todo lo que hicimos y no sabíamos que íbamos a hacer, y que se ubica por fuera de nuestra planificación inicial.

En la tensión entre “cumplir con lo prometido” y “mostrar lo que hicimos, pero no prometimos”, primará una visión conservadora sustentada en el convencimiento que cumplir correctamente con lo comprometido es lo que nos piden los financiadores. Sin embargo,

si consideramos que nuestra contraparte es el proceso de cambio, nuestra perspectiva será totalmente diferente ya que nos preocuparemos por incorporar distintas miradas y posiciones que den cuenta de la realidad compleja en la que estamos actuando.

Si asumimos esta forma de aproximarnos a las intervenciones, todas las posiciones cuentan, por lo que la incorporación de las comunidades y otros actores locales pasará a ocupar un papel central en la construcción de evidencia. Lo que nos lleva a priorizar una escala de intervención más próxima, menos pretenciosa en términos de “grandes políticas públicas” pero más efectiva al momento de considerar los cambios y transformaciones políticas, sociales y ambientales que queremos influenciar. Esta forma de aproximarnos y actuar nos hace distinguir lo prometido, de lo logrado y de lo necesario, tres conceptos utilizados por Ernesto Ráez y Marc Dourojeanni al analizar las políticas ambientales implementadas en Perú en los últimos años (Ráez & Dourojeanni, 2016). Una reflexión necesaria, porque tanto en las intervenciones que realizamos junto a las comunidades como en las políticas públicas, muy pocas veces lo logrado y lo necesario se reencuentran al final del camino.

INCERTIDUMBRE, ESTRATEGIAS DE CAMBIO Y APERTURA EPISTEMOLÓGICA

“El número es, de todas las cosas que hay
en el mundo, la menos exacta, se dice quinientos
ladrillos, se dice quinientos hombres,
y la diferencia que hay entre un ladrillo y un hombre
es la diferencia que se cree no hay entre
quinientos y quinientos”

(Saramago, 1998, p. 383)

Parados en el tiempo y el espacio en el que vamos a intervenir
¿Dónde ubicaríamos el futuro y dónde el pasado? Para los aymaras
del altiplano peruano y boliviano y para otras culturas indígenas de

nuestra América Latina, el pasado está adelante porque ya lo conocemos y, en sentido literal, lo podemos ver. Mientras que el futuro está a nuestras espaldas, porque nuestros ojos no alcanzan a verlo. A diferencia del futuro, la utopía bien podría imaginarse en el horizonte, justo allá, hacia donde caminamos. Cuenta Eduardo Galeano que una vez estando en Cartagena de Indias, en una charla en la Universidad junto al director de cine Fernando Birri, les preguntaron ¿Para qué sirve la utopía?, Galeano titubeó, pero Birri respondió enseguida “para seguir caminando” (Galeano, 2012).

Quizá estas imágenes puedan ayudarnos a comprender mejor lo que estamos diciendo. La idea de un futuro ubicado allá lejos, en el horizonte, supone una cierta linealidad racional propia de nuestra forma occidental y positivista de comprender el mundo y, por consiguiente, todo lo que hacemos. Algo diferente a lo que sucede con las utopías, que perseguimos sabiendo que nunca las alcanzaremos, porque lo importante es acercarnos.

Abordar un proceso desde la lógica de trayectorias de cambio nos permite identificar, comprender y poner en valor las condiciones necesarias para que los cambios emerjan, se consoliden, se vuelvan parte de nuevas prácticas y mejoren nuestras teorías. Estamos convencidos que buena parte de los desafíos que debemos superar, si realmente queremos lograr cambios que se sostengan en el tiempo y el espacio, se juegan en la práctica. Es en ese campus al que se refiere Bourdieu, donde se articulan permanente el *opus operatus*, es decir las posibilidades de hacer lo que nos permiten los distintos marcos existentes (legal, institucional, político) y el *modus operandis*, que refiere a lo que finalmente terminamos haciendo a diario (Bourdieu, 2007). Recordemos que los avances en los marcos legales suelen estrellarse con la lentitud (¡y la resistencia!) a cambiar su práctica que tienen tanto las instituciones como sus funcionarios.

Entendemos por *práctica* al proceso dialógico que articula el saber, el saber hacer y el hacer (y en cierta medida el ser), como parte de una acción transformadora que realizamos en forma consciente o inconsciente cuando intervenimos. Como se puede ver, nuestra idea de *intervención* se diferencia de la noción que suele utilizarse en los

proyectos de investigación clásica en donde la intervención, que se implementa una vez finalizada la fase de investigación, busca probar los hallazgos del proyecto. Mientras que, para nosotros, la intervención supone una acción práctica desarrollada desde el comienzo que, a la vez que retoma y potencia los cambios previos, promueve nuevos cambios y sirve de soporte para las transformaciones más profundas.

Usamos el término *cambio* para referirnos a los resultados de una intervención, sean estos productos o alcances, y *transformaciones* para identificar los conjuntos agregados de cambios inciertos, de más largo aliento y mayor profundidad (que suelen ser los más difíciles de lograr) que se producen en territorios específicos, con determinados actores sociales y que suelen abarcar aspectos estructurales de las dimensiones, política (incluyendo la institucional y administrativa), social (incluyendo la económica) y ambiental.

Pero si los cambios nos generan temor, la incertidumbre nos da pavor. Un primer paso para superar nuestro temor a los cambios inciertos pasa por no confundir incertidumbre con azar. El marco lógico y la teoría de cambio, dejan en los supuestos del proyecto el único espacio posible para la incertidumbre, “capacitaremos a 1000 jóvenes... si logramos que asistan a las reuniones”. Un pensamiento determinista sustenta esta forma de ver los procesos, convencidos que, si hemos aplicado correctamente el método, estaremos en condiciones de ejecutar todo lo planificado y, como consecuencia, obtener los resultados esperados.

El enfoque de *Trayectorias de Cambio*, por el contrario, reconoce que los procesos en los que intervenimos son inciertos, e incluso, caóticos. Por esto los aborda desde el pensamiento complejo. No porque la complejidad sea una receta para conocer lo inesperado, sino porque “nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad aparente de los determinismos” (Morin, 2007, p. 117). En definitiva, nos alerta sobre los peligros de creer que lo que sucede hoy va a continuar sucediendo mañana.

Sin embargo, para poder intervenir “la complejidad necesita de una estrategia”. A diferencia de los programas (y los proyectos) que suponen la ejecución de una secuencia de acciones predetermi-

nadas con resultados esperados y, hasta cierto punto, predictibles; las estrategias se determinan teniendo en cuenta situaciones aleatorias e inciertas (Morin, 2007). Las *estrategias* son, por lo tanto, el campo de actuación opuesto a los programas. Son espacios de creación, modificación y adaptación permanente que cambian a medida que incorporamos nueva información. Estar preparados para enfrentar lo desconocido, asumiendo la incertidumbre como un componente permanente de una intervención, dialoga con la necesidad de definir estrategias que nos ayuden a orientar el camino. Mientras que la *lógica del marco lógico* busca predecir y medir, la *lógica de las trayectorias de cambio* reconoce la incertidumbre, busca comprender los procesos y definir estrategias para la acción.

Cuando intervenimos desde un enfoque positivista, tratamos de simplificar la realidad aislando sus partes y buscamos explicar el todo (complejo) a través de la comprensión, siempre limitada, que tenemos de sus partes (simples). Al momento de gestionar el conocimiento nos contentamos con encontrar los indicadores que cuantifiquen cuánto hemos progresado hacia el logro de los objetivos establecidos en el proyecto (Ortegón *et al.*, 2005).

Cuando queremos evitar definir o explicar algo porque nos resulta difícil, solemos decir “¡es demasiado complejo!” Asociamos la complejidad como algo negativo, que nos traerá más problemas que soluciones. Por eso buscamos aislar los fenómenos, reduciéndolos a su mínima expresión. Promovemos, la mayor parte de las veces sin ser del todo conscientes, un paradigma de la simplicidad basado en la *disyunción* que separa lo que está ligado y en la *reducción* que unifica lo que es diverso (Morin, 2007). Cuando en realidad, deberíamos abrirnos a nuevos paradigmas, nuevas formas de percibir, sentir y actuar. Debemos cultivar una apertura epistemológica que nos ayude a encontrar otros caminos que nos conduzcan por senderos más libres, abiertos y reflexivos.

Si asumimos que existe un paradigma de la complejidad en proceso de construcción (Morin, 2007; Earls, 2011), parece necesario comenzar a pensar en la mejor forma de identificar los problemas, diseñar las intervenciones, planificar y ejecutar las acciones, y evaluar los

cambios y transformaciones. Considerando que un nuevo paradigma debería contar con un enfoque y una metodología de investigación y desarrollo, deberíamos asumir la tarea sin demoras. Los paradigmas de la simplicidad (positivista y post positivista) conviven hoy con el paradigma comprensivo-interpretativo basado en las metodologías cualitativas (Berenguera *et al.*, 2014). Sin embargo, aún no hemos avanzado lo suficiente en la incorporación de las metodologías participativas en el escenario de la investigación y el desarrollo.

EVALUAR, PLANIFICAR Y SITUAR LOS CAMBIOS A UNA ESCALA DIFERENTE

¿Cuántas veces hemos discutido con un evaluador externo por qué sus conclusiones no dan cuenta de las múltiples dimensiones de los cambios que se han promovido e influenciado con la intervención? “No entienden nada” solemos decir, aunque en realidad sabemos que el problema no radica en su falta de comprensión, sino en el enfoque de evaluación que se ha aplicado. Para promover o influenciar cambios y transformaciones que se sostengan en el tiempo y se anclen en las comunidades no basta con abordar un tema novedoso como por ejemplo la agricultura urbana o aplicar un enfoque de investigación diferente como el de Ecosalud. Es necesario gestionar el conocimiento y evaluar los proyectos de otra forma, aplicando enfoques más sistémicos, que den cuenta de la complejidad y multi dimensionalidad de los cambios y que pongan en valor los procesos en lugar de concentrarse en los proyectos.

No nos referimos a la evaluación y a la planificación de actividades y resultados (o cambios) que realizamos durante una intervención y que son parte del enfoque de construcción colectiva y gestión del conocimiento que venimos desarrollando, sino a aquella que nos permiten evaluar las contribuciones de los cambios que hemos promovido e influenciado, a las transformaciones, y planificar nuevas intervenciones para situar los cambios a una escala diferente.

Nuestra forma de abordar la evaluación y la planificación se apoya en el uso de algunos conceptos de sistemas desarrollados por Bob Williams, por la Planificación Estratégica Situacional (PES) pro-

movida por Carlos Matus y por las Programaciones Integrales de Tomás R. Villasante. Todas ellas, con sus similitudes y diferencias, buscan superar el pensamiento y la lógica determinista, dicotómica e instrumental que aún domina en el mundo de los proyectos.

Antes dijimos “mientras el mundo, la realidad tiene problemas, las universidades tienen departamentos o facultades” a lo que podemos agregar “y la planificación tradicional trabaja por sectores”. Iniciada a mediados del siglo XX, la planificación tradicional continúa postulando que la visión de un solo actor es suficiente para planificar, desconociendo las dimensiones ética, política y sistémica de los procesos de cambio. Este es uno de los principales motivos por los que las intervenciones diseñadas con un enfoque proyecto-céntrico se apoyan en la lógica del marco lógico, que les permite transitar por un mundo complejo, simplificando y fragmentando la realidad. Como bien decía un amigo “¡el papel lo aguanta todo!”.

Analícemos en detalle como entendemos la planificación, la evaluación y el situar los cambios en una escala diferente. Existen muchos mitos en torno a la *planificación*. Para quienes defienden una mirada estratégica y situacional “La planificación se refiere a hacer caminos para transitar hacia el futuro, no a predecir el futuro” (Carlos Matus entrevistado por Huertas, 1996). Al ser estratégica y situacional, la planificación permite incorporar el componente político (estrategia) y la visión sistémica (situación), ampliando la mirada e incorporando el juego de actores como un elemento central de la conversación y el proceso. A diferencia de la noción de diagnóstico, la noción de *situación* nos ayuda a comprender e incorporar el punto de vista del otro. No olvidemos que una misma realidad puede ser explicada mediante situaciones diferentes dependiendo del punto de vista y la posición que asuman los actores que hacen parte del proceso (Matus, 1998). Es por esto que para explicar la realidad es necesario distinguir entre un diagnóstico y un análisis situacional. Mientras que el *diagnóstico* contiene la explicación que un determinado actor realiza de la realidad, a partir de un conjunto de datos que supone como ciertos; el *análisis situacional* supone la lectura y la interpretación crítica de los datos que realizan los actores puestos

en relación. Por eso, para nosotros, explicar la realidad significa diferenciar explicaciones y no repetir, en voz alta, los datos disponibles. Mientras que el análisis situacional es un diálogo, el diagnóstico es un monólogo (Matus, 1978, 1998).

Esto nos obliga a revisar críticamente la idea, ampliamente extendida, que al planificar buscamos eliminar los conflictos, cuando en realidad sabemos que los conflictos solo expresan distintos puntos de vista (intereses, demandas y necesidades) que deben aflorar, ponerse en relación y debatirse, incorporando al proceso todas las perspectivas posibles. Bajo esta forma de entender las cosas, cuando planificamos “no solucionamos problemas, sino que intentamos intercambiar problemas de alto valor para nosotros por problemas de bajo valor (...). Un plan no es otra cosa que una propuesta de intercambio de problemas, y por ello, siempre, alguna parte importante del plan es conflictiva” (Carlos Matus entrevistado por Huertas, 1996, p. 30). No olvidemos que la planificación, desde una perspectiva de trayectorias de cambio, no es más que un proceso que nos permite encontrar juntos los mejores caminos para afrontar juntos las mejores soluciones, justo hasta donde nos lo permita la acción.

De manera contraria a lo que muchos piensan, es posible pensar en una *evaluación* como un proceso que considere que la contraparte es la intervención y no el financiador, que incorpore un conjunto amplio de opiniones, situaciones y puntos de vista y que tome en cuenta las consecuencias éticas y políticas de nuestros actos, en lugar de contrastar lo que hicimos con lo que planificamos (Williams, 2017).

Un debate antiguo en las agencias de cooperación y en los gobiernos se refiere a la importancia de escalar o llevar a escala los cambios logrados con los proyectos o como preferimos decir, *situar los cambios en una escala diferente*. En la visión tradicional, a un proyecto local exitoso debería seguirle uno regional o nacional que “capitalice todo lo que se hizo”, proyectándolo a un escenario más amplio. Creemos que esta visión suele olvidar algunos pre-requisitos para el escalamiento. Por eso, antes de pensar en el cambio de escala vale la pena preguntarnos: ¿Es posible escalar un proyecto local exitoso ampliando los recursos, tiempos y actividades?, ¿Qué debemos escalar, las inter-

venciones o los cambios? y, finalmente, ¿Debemos pensar en el escalamiento o en situar los cambios a una escala diferente?

Hace mucho tiempo que quienes trabajan en proyectos comprendieron las limitaciones que tiene el ampliar los recursos, el tiempo y las actividades como una forma efectiva de escalar una intervención o sus resultados. Sin embargo, aún son muy frecuentes los proyectos locales evaluados como exitosos que creen que es posible escalar una intervención y aún son muchos los financiadores que los apoyan. Pero, sobre todo, aún son bastantes los técnicos y tomadores de decisión que piensan de esta forma al momento de formular sus proyectos, programas o políticas.

Nuestra experiencia nos indica que para *situar los cambios a una escala diferente* es necesario conocer aspectos que difícilmente podemos saber a partir de los resultados de un proyecto, una experiencia local aislada o una colección de datos estadísticamente representativos. Como sabemos que en una intervención dialogan simultáneamente distintas escalas: la micro, la meso y la macro, debemos considerar que cada escala funciona con una dinámica particular y aporta conocimientos específicos que, son únicos, pero relacionados entre sí. Pongamos un ejemplo. Si nuestra intervención para identificar el riesgo de transmisión de malaria en cultivos de arroz es local, en la *escala micro* trabajaremos la ecología de los vectores, pero poniéndolos en relación con la *escala media*, en la que la preocupación principal será el sistema hidráulico que alimenta con agua las pozas de arroz, y con la *escala macro*, centrada en las políticas públicas de agricultura y gestión sostenible del agua. Cada escala nos aportará resultados y desafíos específicos. Por eso debemos comprender tanto las relaciones inter escalares como los conocimientos que nos aporta cada escala. Solo así estaremos en condiciones de pensar en situar los cambios a una escala diferente.

Por ejemplo, antes de pensar en escalar la técnica de riego con secas intermitentes en el cultivo del arroz en la costa norte del Perú (que se describe más adelante en el Cuadro 3) necesitamos comprender las barreras y facilitadores que tienen los agricultores para adoptar la nueva técnica en la escala micro. Sabiendo que en la escala

meso, las barreras y facilitadores ya no involucrarán a los agricultores sino a las organizaciones como las Comisiones de Riego o la Agencia Agraria. Y en escala macro, a los ministerios, a la política económica y a la política agroalimentaria.

En esa experiencia, no fue suficiente el conocer a cuántos agricultores puede brindar asistencia un técnico y calcular las horas, personas y dinero necesarios para implementar los resultados a una escala diferente. Fue necesario identificar algunas barreras: i) la estructura y el funcionamiento del sistema de riego que limitaba la adopción masiva de la técnica debido a que no siempre era posible cortar el agua a un grupo de agricultores que aplicasen la técnica sin hacerlo a todo el sector de riego y, ii) las relaciones sociales y conversaciones que los agricultores establecían entre sí que los llevaba a ser más o menos innovadores y a tomar riesgos frente a la aplicación de una nueva técnica que les generaba incertidumbre. Además, vimos que el comportamiento de quienes vivían en la parte alta, media y baja de la cuenca y su forma de participar era muy diferente, por lo que los argumentos y estrategias que lograban convencer a unos, no eran suficientes para los otros. Por esto, antes de pensar en la adopción de la técnica fue necesario comprender las características y, sobre todo, las dinámicas políticas, sociales, económicas y ambientales del área en la que se pretendían escalar los cambios, para luego pensar en acciones efectivas que nos permitiesen situar los cambios a una escala diferente.

Comprender las relaciones sociales y de poder que establecían entre sí los agricultores fue determinante para pensar en las barreras y facilitadores que debían tenerse en cuenta. Aprendimos que quienes conversaban sobre temas de salud tenían mayor predisposición a innovar en la producción del arroz. La idea que es necesario “ver para creer” que funciona bien con ciertos agricultores, no dio resultado con otros porque se veían a sí mismos como competidores y no estaban dispuestos a arriesgar demasiado. Por esto, el implementar parcelas demostrativas no generaba mayores cambios en otros agricultores. Por el contrario, el acompañamiento técnico cercano y permanente se demostró mucho más efectivo para que los agricultores

vencieran el miedo, comenzaran a relacionarse en forma diferente y estuviesen dispuestos a arriesgar una parte de sus parcelas y su capital para ensayar la nueva técnica.

La aplicación de un conjunto de instrumentos de gestión del conocimiento (como *líneas de tiempo*, *diagramas de influencia* y *fichas de alcance*) nos ayudaron a comprender qué aspectos debíamos considerar para situar los cambios a una escala diferente, mostrándonos, además, algunos de los motivos por los que suelen fracasar ciertas políticas públicas, implementadas con base al uso de mayores recursos para realizar las mismas estrategias de un proyecto piloto. Los aprendizajes de la escala micro fueron contrastados con los de la escala meso en la que los centros de atención estaban puestos en comprender cómo la dinámica de las organizaciones de regantes podía transformarse en barreras o facilitadores. Lo que nos permitió abrir una reflexión sobre la escala macro vinculada a la política pública a partir de la Comisión Multisectorial creada para abordar la posibilidad de adopción masiva de la Técnica de Riego con Secas Intermitentes (TRSI) por parte del estado. Un proceso similar de aprendizaje involucró a la ecología de los vectores, la hidráulica y la política de riego, las formas de financiamiento del cultivo, etc.

Tampoco parecería haber mucha claridad sobre qué debemos escalar: las intervenciones o los cambios. Si bien la tendencia mayoritaria parecería centrarse en escalar las intervenciones, nuestra experiencia nos muestra que deberíamos tratar de situar en una escala diferente ambos, pero siguiendo caminos distintos.

Retomando el ejemplo anterior, si bien buena parte de los resultados tienen una alta probabilidad de lograrse a una escala mayor son, por definición, aplicables solo a la escala en la que se produjeron y, por lo tanto, no escalables. Por esto, en lugar de hablar de escalamiento preferimos referirnos a la necesidad de *situar los cambios a una escala diferente* como un proceso de aprendizaje que orienta futuras transformaciones y no como una receta que podemos aplicar sin mayor reflexión.

Finalmente, el haber desarrollado un proceso de construcción colectiva y gestión del conocimiento centrado en los aprendizajes y cambios nos facilitó la reflexión en torno a los cambios que se sucedie-

ron en la intervención. Los ejercicios de análisis de resultados y la sistematización parcial del proceso permitieron consolidar un conjunto amplio de recomendaciones que alimentaron las conclusiones finales. Reflexiones similares surgieron en otros proyectos como el implementado en Centroamérica para disminuir el riesgo de contraer la enfermedad de Chagas (se describe más adelante en el Cuadro 5).

Y aunque nos referiremos a esto más adelante, no queríamos dejar pasar la oportunidad para recordar que a toda intervención o proyecto debe seguirle un proceso de evaluación y planificación, que permita situar los cambios a una escala diferente evitando reducir la riqueza ganada con un proceso participativo y colaborativo a un modelo determinista, simple y causal.

La negociación de las acciones y las estrategias que han surgido como resultado del diálogo con los actores locales es un momento clave que no podemos limitar a una planificación tradicional elaborada desde un escritorio (Gutiérrez, 2001). Nuestra práctica nos muestra que los instrumentos que presentamos en este libro nos ayudarán a pasar de una planificación tradicional a un proceso técnico-político y social de co-construcción de cambios y transformaciones.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA PARA IMPLEMENTAR EL ENFOQUE DE TRAYECTORIAS DE CAMBIO

LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA EL APRENDIZAJE Y EL CAMBIO

Hasta ahora nos hemos dedicado a fundamentar y comprender el enfoque de *Trayectorias de Cambio*, pero ¿Cómo podemos hacerlo operativo? Para hacer operativo el enfoque de *Trayectorias de Cambio* construimos un *Sistema de Gestión de Conocimiento para el aprendizaje y el cambio* específico para cada intervención.

Un sistema de gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio articula un conjunto de procesos e instrumentos que aportan datos, información y conocimientos útiles para la gestión de nuestra intervención y para facilitar los aprendizajes y cambios que se producen e influyen en las personas y los sistemas sociales y ambientales en los que intervenimos, conectando el pasado, al presente vivido y el futuro deseado (Santandreu, 2016, p. 260).

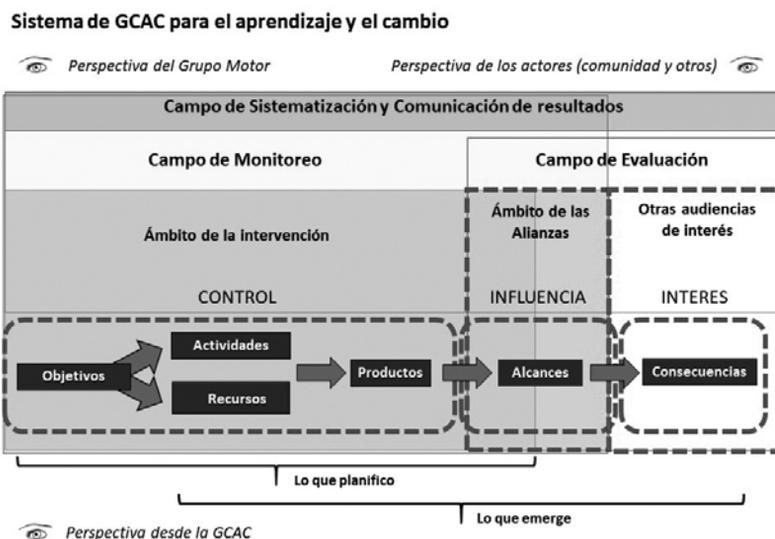
Nos ayuda a comprender y explicar cómo se conecta nuestra intervención con los cambios previos y cuáles son sus contribuciones a las transformaciones que van más allá de lo que hacemos. El Sistema de Gestión del Conocimiento articula cuatro momentos que nos permiten situar y preparar la intervención, monitorear y evaluar los cambios, sistematizar los aprendizajes y comunicar los resulta-

dos. Cada uno de los momentos señalados cuenta con un conjunto de instrumentos que nos ayudan en la tarea.

Para aproximarnos y acompañar una intervención, los Sistemas de Gestión del Conocimiento articulan distintas perspectivas: i) la de quienes facilitan y acompañan la intervención, ii) la de quienes implementan acciones concretas de gestión del conocimiento, y iii) la que tienen las comunidades y otros actores locales con los que trabajamos en forma conjunta. El incorporar múltiples perspectivas nos permite articular los resultados de la investigación con los resultados de la intervención, que son los que se reportan en el *Sistema de Gestión del Conocimiento*, poniendo en valor una diversidad de aprendizajes y cambios que suelen quedar olvidados en las intervenciones clásicas.

Esta forma de aproximarnos a la intervención, asume que existe un campo de monitoreo que sigue, en cierta medida, la ruta clásica de implementación de un proyecto articulando los objetivos, las actividades, los recursos y los productos, y que refiere a todo lo que hacemos en forma intencional y, generalmente, planificada. Esta secuencia responde, en gran medida, a la planificación que hemos realizado y nos permite dar seguimiento a las actividades y resultados esperados. En especial a los productos y a los alcances que inicialmente pensamos que podríamos influenciar con la intervención. Este seguimiento es permanente y nos ayuda a sincronizar las acciones a los tiempos, recursos disponibles y, sobre todo, a las oportunidades de cambio que se nos presentan. Esta forma de comprender el proceso refleja la perspectiva de quienes gestionan el conocimiento. La Figura 3 puede leerse en dos sentidos, del vértice inferior izquierdo en línea recta, iniciando con los objetivos hasta llegar a las consecuencias, y en diagonal, partiendo del vértice inferior izquierdo hasta llegar al vértice superior derecho. Pasando del área de control a la de interés, del ámbito de la intervención al de las alianzas con otros actores y del campo de monitoreo al de evaluación.

Figura 3
Las distintas perspectivas que se articulan en el Sistema de Gestión del Conocimiento para el aprendizaje y el cambio



Fuente: Elaboración propia con base a un esquema inicialmente elaborado por José Valle, ECOSAD.

Sin embargo, en un punto, esta secuencia comienza a encontrarse con cambios que emergen sin siquiera haberlos imaginado. Son cambios no esperados que hemos influenciado en un grupo de actores o que han surgido como parte de la intervención, que se expresan como alcances y que se conectan con las consecuencias de la intervención. Si bien los alcances se refieren a cambios en el conjunto de actores que forman parte del proceso, involucran muy especialmente a quienes acompañan la intervención desde el campo de las alianzas. Por lo que, además de ser parte del monitoreo pasan a ser objeto de la evaluación. Esta perspectiva es la que más interesa a las comunidades, a los técnicos y decisores, a los activistas y a otros investigadores, ya que para todos ellos cualquier intervención es solo un momento en

un proceso mucho más amplio, que ha comenzado antes que nosotros llegásemos y que culminará mucho tiempo después de terminada nuestra intervención. No olvidemos que mientras que los tiempos de los proyectos son finitos y acotados, los de los procesos políticos, sociales y ambientales son de largo aliento. Ésta suele ser la perspectiva de los actores locales, por ejemplo, de la comunidad. La Figura 3 también puede leerse partiendo del vértice superior izquierdo hasta llegar al vértice inferior derecho. El recorrido atraviesa los aprendizajes que sistematizamos y los resultados que pudimos comunicar, nos permite articular el monitoreo a la evaluación pasando del ámbito de la intervención al ámbito de la comunidad y otros actores locales. Si miramos el proceso desde la perspectiva de quienes facilitan y acompañan la intervención (que denominaremos *grupo motor*), el monitoreo y la evaluación se articulan a la sistematización de la experiencia y de los aprendizajes y a la comunicación de los resultados como parte de un proceso permanente de análisis y valoración crítica, tanto de la intervención como de sus resultados a más largo plazo. La mirada del *grupo motor* es más sistémica y debe contribuir a gestionar el conjunto de aprendizajes y cambios que se suceden a lo largo de la intervención, articulando lo esperado y lo emergente, lo directamente vinculado y lo influenciado, los productos y los alcances, el pasado y el futuro. En definitiva, su perspectiva debe garantizar, por un lado, que todo el proceso se oriente a fortalecer el conjunto de cambios que se van consolidando a medida que se avanza con la intervención, y por otro, debe procurar que los cambios y aprendizajes contribuyan a transformaciones políticas, sociales y ambientales más profundas, ancladas en las trayectorias de cambio que han sido valoradas como importantes por los actores que hacen parte del proceso. Finalmente, la Figura 3 también debe leerse iniciando en el vértice superior derecho hasta llegar al vértice inferior izquierdo. Partiendo del interés de otros actores sociales hasta llegar al ámbito de intervención, y desde la evaluación hasta el monitoreo.

Esta particular forma de aproximarnos y acompañar una intervención articula distintos tipos de actores y niveles de cambio.

- *Lo que queremos ver* incluye los cambios que se producen en los *actores directos* con los que mantenemos relaciones de confianza, sobre los que creemos tener una gran capacidad de influenciar cambios y que se ubican cercanos a la intervención, en lo que se denomina el *área de control*. Su denominación no se refiere a la capacidad que podamos tener para controlar a los actores, sino a una mayor expectativa de influenciar cambios, debido a que los actores que se ubican en esta área mantienen un vínculo directo con la intervención (están contratados para implementar actividades o hacen parte de los espacios de coordinación o decisión política o técnica como el *grupo motor*).
- *Lo que esperamos ver* incluye los cambios en los *actores clave* con los que mantenemos relaciones de colaboración, sobre los que tenemos una expectativa razonable de influenciar cambios y que se ubican en lo que denominamos el *área de influencia*. Los actores ubicados en esta área suelen respaldar el proceso y se encuentran comprometidos con las acciones y los cambios. Algunos de sus integrantes pueden ser parte de los *conjuntos de acción*.
- *Lo que nos encantaría ver* se refiere a los cambios en los *actores estratégicos* con los que mantenemos relaciones de conocimiento e intercambio de información y un vínculo o una intensidad de vínculo menor, pero cuyo cambio resulta clave para el uso de los resultados que derivan de la intervención (y por consiguiente con la sostenibilidad y calidad de los cambios y las transformaciones) y que se ubican en el *área de interés*. En esta área se encuentran también los actores con los que no mantenemos relación en el presente, pero con quienes sería deseable mantenerla en el futuro. Suelen integrar este grupo las autoridades políticas y administrativas de distintas instituciones que toman decisiones, gerentes, coordinadores líderes sociales de instancias regionales o nacionales.

Nótese que el abordaje que acabamos de describir nos ayuda a organizar el conocimiento y la acción, partiendo desde la intervención. Usamos los conceptos de *conocimiento, colaboración y confianza* que tomamos del Análisis de Redes Sociales (ARS), ya que, en algunas intervenciones hemos articulado a la medición participativa que realizamos a través de los *mapas de actores* con estudios de redes sociales. Lo que nos permite mejorar la capacidad de comprensión de los cambios, al incorporar la perspectiva del conjunto de actores que son consultados, en lugar de valorar solo la opinión de quienes participan en los talleres (Lozares, 1996; Milgram, 2003; Hanneman *et al.*, 2005).

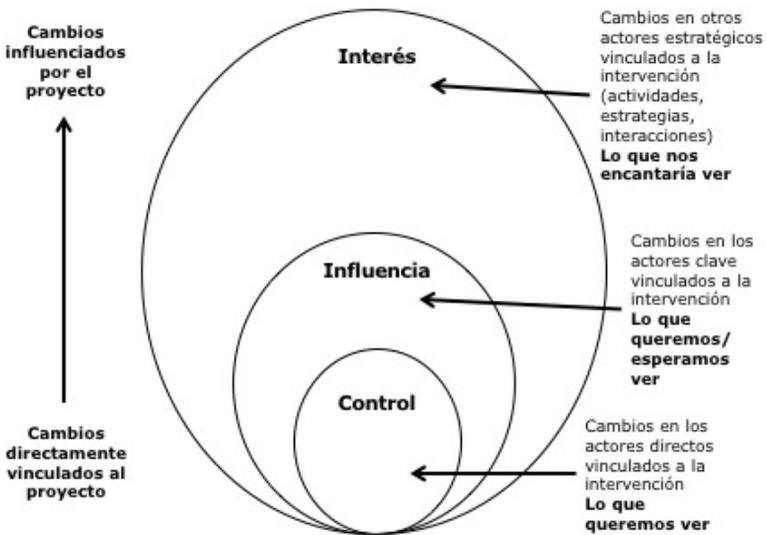
Sin embargo, el uso de ARS no brinda la riqueza interpretativa de los talleres participativos, ni la posibilidad de establecer conversaciones como forma de colocar a los sujetos en el centro de las relaciones. Por este motivo, cuando aplicamos ARS tratamos de combinarlo con otros análisis propios de las metodologías participativas, que nos ayudan a ganar capacidad de explicación al incorporar tanto la valoración individual como la reflexión colectiva.

Los actores que hacen parte de los análisis suelen ser representantes de instituciones y organizaciones, pero también personas importantes para el proceso. Se organizan por tipo, en función de criterios mutuamente excluyentes que consideran su mandato, sus intereses, sus demandas y sus necesidades. Los principales tipos de actores considerados son:

- Sector público: incluye a los actores que realizan actividades ejecutivas, legislativas o judiciales en cualquier nivel de gobierno (local, regional o nacional).
- Sector privado: incluye a los actores que tienen fines de lucro.
- Sociedad civil: incluye a los actores sin fines de lucro, entre los que se encuentran las comunidades (representadas o no por sus organizaciones).
- Academia: incluye a los actores vinculados a actividades de educación, investigación o extensión en cualquiera de los niveles (primaria, secundaria, técnica o terciaria).

- Cooperación internacional: incluye a las agencias del sistema de las Naciones Unidas y de la cooperación bilateral y multilateral.
- Otros: incluye a otros actores, como por ejemplo la iglesia.

Figura 4
Los círculos de cambio que dialogan en una intervención



Fuente: Elaboración propia, adaptado de un esquema publicado en (Santandreu, 2016).

Como se puede ver, no utilizamos la terminología clásica que organiza a los actores en “directos” e “indirectos” ya que esta clasificación se centra en la posición que ocupan con relación a la implementación del proyecto y no a los cambios que se producen directamente o son influenciados por la intervención. Ni los organizamos en sectores difusos como “público-gubernamental”, “político-partidario”, “privado-económico” porque no definen con claridad quién queda dentro y quiénes fuera de cada categoría. Como vemos, ninguna de las clasificaciones, frecuentemente utilizadas se refiere al papel que asumen las

comunidades y otros actores en la promoción de cambios y transformaciones políticas, sociales y ambientales más profundas.

Comúnmente diseñamos una estrategia de intervención que implementamos y evaluamos analizando, en distintos momentos, cuál es nuestra capacidad para cumplir con lo planificado. Éste es el criterio que suelen seguir los coordinadores de proyecto, los responsables de monitoreo y los evaluadores externos. Sin embargo, en la práctica suceden otras cosas. Por ejemplo, hay actividades que dejamos de hacer porque ya no tienen sentido o porque no las pudimos o no nos dejaron realizar. Mientras que otras, no previstas, emergen como importantes. Como nuestro foco está puesto en los aprendizajes y cambios más que en las actividades, promovemos una forma diferente de valorar los progresos.

Por eso, en una intervención distinguimos, al menos, cinco estrategias que se conectan entre sí en forma dialógica. La *estrategia intencional* incluye todo aquello que planificamos hacer y que solemos incluir como actividades en nuestro plan de trabajo. Por su parte, la *estrategia deliberada* incluye todo aquello que realmente pudimos hacer tal y como lo habíamos planificado. Pero a medida que pasa el tiempo, junto a esta estrategia emerge otra que considera todo aquello que no pudimos o no nos dejaron hacer, es decir todo lo que hubiésemos querido hacer pero que, al final, no hicimos y que denominamos *estrategia no realizada*. Finalmente, surgen las acciones que terminamos haciendo sin habérselo propuesto. Corresponden a la *estrategia emergente*, que representa las oportunidades que aprovechamos sin haberlo planificado previamente. La suma resultante de todas las estrategias nos permite valorar la *estrategia realizada* que incorpora lo que realmente hicimos incluyendo lo planificado y no planificado.

Figura 5
Las estrategias de cambio

(Más allá del conocimiento científico)



Fuente: Elaboración propia, a partir de un esquema original elaborado por Andrés Sánchez con base en los trabajos de Henry Mintzberg.

Entender cómo operan en la práctica las distintas estrategias de intervención nos ayuda a mejorar lo que hacemos, nos alerta sobre los cambios que emergen y las acciones que resultaron ser menos importantes de lo que habíamos pensado.

Por ejemplo, cuando un municipio decide apoyar activamente nuevas acciones en salud pública, su voluntad política suele expresarse en una decisión política, el apoyo explícito de parte del alcalde o alcaldesa, y en una decisión administrativo-financiera que permite aprobar un marco normativo específico y asignar presupuesto. Tanto el apoyo político como el administrativo-financiero son formas de expresar el cambio ocurrido en el municipio. Pero no son las únicas. Para poner en práctica las decisiones deben cambiar los mandos medios, los técnicos y trabajadores. Lo que se refleja en cambios en distintos niveles que deben ser identificados, analizados y puestos en valor. Para que el municipio comience a cambiar su práctica institucional, diversos acto-

res deben haber experimentado un cambio. Es probable que no solo el alcalde o alcaldesa se encuentren convencidos, sino también el gerente de salud o los responsables de los programas. Ahora bien, desde un proyecto podemos saber lo que hicimos, es decir las actividades que implementamos en forma intencional para promover estos cambios, pero no podemos atribuirnos todos los cambios que identificamos. Por eso solemos hablar de cambios influenciados. Lo que sí podemos y debemos hacer es vincular lógicamente lo que hicimos a los cambios que identificamos, sean promovidos o influenciados, esperados o no.

Los instrumentos

En la práctica, el *Sistema de Gestión del Conocimiento para el aprendizaje y el cambio* suele aplicar un conjunto de instrumentos que nos permiten situar y preparar el inicio de la intervención, monitorear y evaluar los cambios, sistematizar los aprendizajes y comunicar los resultados, documentando, analizando y poniendo en valor los aprendizajes y los cambios.

Entre los instrumentos que hemos aplicado en diversos procesos y proyectos se encuentran:

- *Líneas de tiempo, mapas de actores, diagramas de influencia, sociogramas e imágenes enriquecidas* que nos ayudan a situar y preparar la intervención y a monitorear y sistematizar los cambios y aprendizajes.
- *Fichas de registro* para documentar, monitorear y sistematizar el proceso.
- *Diario de alcance* para monitorear y evaluar los cambios esperados en los distintos actores y *fichas de alcance* que nos ayudan a documentar y analizar los cambios no esperados o aquellos cambios esperados que han superado las expectativas, y comunicar resultados.
- *Matrices de productos y matrices de logros* para documentar y valorar las contribuciones de nuestra intervención a las transformaciones políticas, sociales y ambientales que apoyamos.

Si bien, quienes usamos metodologías participativas nos oponemos a la aplicación de “recetas” con pasos preestablecidos y herramientas únicas, la experiencia de tantos años nos ha mostrado que algunos instrumentos pueden ser de gran utilidad, en especial, para abordar, en forma sistémica y sistemática, procesos complejos de intervención. Creemos que el *saber qué hacer* debe estar acompañado del *cómo* y del *con qué hacer*. Sin embargo, tanto los momentos como los instrumentos que se describen a continuación son referenciales y fueron seleccionados a partir de nuestra experiencia de trabajo acompañando e implementando proyectos e intervenciones, y no suponen, en ningún caso, un recetario o guía que debe seguirse al pie de la letra. Solo buscan compartir nuestra experiencia como inspiración para otros.

Recordemos siempre, que:

El problema no son los instrumentos de gestión e información, aunque reconocemos que no hay técnicas neutras. La contrariedad está en la incapacidad de resistir a un sistema de pensamiento, de información, de gestión y de acción impuesto por lógicas de poder capaces de promover e instaurar una mirada única sobre la realidad circundante (Ghiso, 2011, p. 4).

Para comenzar, debemos *situar y preparar el inicio de la intervención*, para lo cual podemos construir instrumentos como *líneas de tiempo, mapas de actores, diagramas de influencias, sociogramas e imágenes enriquecidas*, que luego son retomadas y utilizadas como parte del monitoreo para realizar mediciones longitudinales y como insumos para la sistematización de los aprendizajes. Estos instrumentos tienen una característica común, nos ayudan a construir conocimiento situado en forma participativa, poniendo en valor múltiples perspectivas, relaciones y situaciones nos permiten aproximarnos a un proceso complejo que nos ayuda a configurar sistemas de interpretación y acción más complejos.

Para analizar los alcances esperados construimos *diarios de alcance* y elaboramos *fichas de alcance*, que nos permiten poner en valor aquellos cambios que emergen con la intervención. Los diarios se aplican en forma longitudinal, cada cierto período de tiempo, por ejemplo,

cada seis meses y constituyen un importante insumo para la sistematización de la experiencia y la comunicación de resultados. Las fichas se elaboran cuando se identifican cambios muy significativos en alguno de los actores del proceso. Éstos instrumentos deben ayudarnos a comprender y explicar los cambios cualitativos que solo pueden valorarse en forma intersubjetiva.

La construcción de una *matriz de productos* nos permite documentar lo que hacemos, conectándolo a un primer nivel de cambio que es objetivamente verificable y se encuentra directamente vinculado a nuestras acciones en el marco de la intervención. Y si bien parece restrictivo, es un instrumento intermedio útil para la construcción de una mirada más amplia que trascienda la intervención.

Para dar seguimiento a las actividades de nuestra estrategia intencional comenzamos a construir una *matriz de logros* que nos permite resumir, en un solo instrumento, la complejidad de la intervención. Es un instrumento que evoluciona con el paso del tiempo. En un primer momento incorporamos el alcance o utopía realizable, los grandes objetivos, las actividades estratégicas, los productos con sus indicadores y los marcadores de progreso con los que medimos el alcance. Entendiendo por *utopía* a las representaciones, ideas y teorías que consideran a una realidad aun inexistente (Mannheim, 1987).

En un segundo momento construimos, en forma colaborativa, los logros del proceso. La matriz incorpora un cronograma que incluye responsables y tiempos previstos para la ejecución de las distintas actividades estratégicas, que se ajusta en forma periódica. Acompañamos todo el proceso aplicando *fichas de registro* que nos permiten documentar las actividades estratégicas con campos específicos para el seguimiento, el análisis y la planificación de los cambios, pero también para la interpretación crítica de los mismos.

Todos los instrumentos se aplican en forma participativa y su llenado es producto de una reunión de discusión y análisis del *grupo motor*. Es importante planificar tiempos de discusión, no olvidemos que, por tratarse de instrumentos participativos, la validación de los datos descansa en la valoración intersubjetiva de quienes los aplican. Salvo las *fichas de registro* que se llenan luego de cada actividad y las

fichas de alcance que se llenan cuando emerge un cambio significativo, los demás instrumentos se aplican en forma semestral, ya que los cambios que miden suelen evidenciarse en forma lenta a lo largo de toda la intervención. No usamos instrumentos de planificación como el gestor de proyectos porque solo permiten dar cuenta de la intervención, mientras que la *matriz de logros*, la *matriz de productos* y las *fichas de registro* tienen la capacidad de conectar lo que hacemos, cambiamos y aprendemos en la intervención con las transformaciones que la trascienden.

La sistematización de los aprendizajes también se actualiza a medida que avanza la experiencia, por ejemplo, cada seis meses, identificando los aprendizajes y construyendo las lecciones aprendidas (generalización de los aprendizajes que pueden ser útiles para otros). Para nosotros, la sistematización de la experiencia y de los aprendizajes incluye la construcción de una narrativa del proceso que realizan las comunidades y otros actores y la identificación de los aprendizajes y cambios a cargo del *grupo motor* en diálogo con los *conjuntos de acción*.

Lo señalado es importante porque contribuye a la sistematización final del proceso, facilitando el diálogo que se produce entre nuestra intervención y las acciones que realizan la comunidad y otros actores, conectando los cambios del proyecto a las transformaciones. Para incorporar la perspectiva de las comunidades realizamos reuniones específicas en las que la calidad de la participación es clave. La *línea de tiempo* de la intervención, así como las explicaciones de los cambios contenidas en los *diarios de alcance*, las *fichas de alcances* y las *fichas de registro* son instrumentos útiles tanto para la sistematización como para la comunicación de resultados.

Es necesario elaborar una *estrategia de comunicación* que nos permita identificar qué vamos a comunicar, en qué momento, cómo y a qué audiencias específicas, como paso previo a la elaboración de los productos comunicacionales que nos acompañarán toda la intervención. No olvidemos que los enfoques de comunicación que privilegian el cambio social nos invitan a tomar los procesos de co-

municación como procesos de cambio y no como un apoyo o complemento a los proyectos.

En definitiva, al aplicar el *Sistema de Gestión del Conocimiento para el aprendizaje y el cambio* ponemos en diálogo un conjunto de instrumentos participativos y cualitativos (aunque en algunos casos aplicamos instrumentos de base cuantitativa) que permiten documentar, analizar y comunicar los aprendizajes y cambios que promovemos e influenciamos y que se conectan a transformaciones políticas, sociales y ambientales más profundas. Más adelante se desarrollan, en detalle, los instrumentos y técnicas señalados en estas páginas.

¿CUÁNDO APLICAMOS EL ENFOQUE DE TRAYECTORIAS DE CAMBIO?

En nuestra vida cotidiana, enfrentados a un problema tratamos de buscar posibles soluciones. Con esto en mente diseñamos y planificamos una intervención utilizando alguno de los enfoques tradicionales, la sometemos a revisión (de la universidad, del gobierno, de un fondo privado o de una agencia de cooperación) y, una vez aprobada la propuesta, comenzamos la implementación siguiendo “la hoja de ruta” que hemos planificado. Todo esto suena lógico, por eso lo hacemos casi sin cuestionarlo.

Sin embargo, a poco de haber comenzado a implementar las actividades, y más allá de los supuestos que hemos tratado de controlar, la planificación comienza a fallar. A medida que nos implicamos en el territorio y con los actores locales, nos damos cuenta que un grupo de la comunidad ya había estado haciendo lo que proponemos como solución, percibimos que la comunidad no confía en el alcalde que es nuestro principal aliado para la sostenibilidad de los cambios, los participantes que van a capacitarse no asisten en el número que esperamos (y que planificamos tener como un resultado). En fin, suceden cosas que cuestionan el diseño y la planificación teórica que habíamos realizado en gabinete.

Llegados a este punto, solemos buscar las explicaciones en los imprevistos, lo complejo de la situación o del problema o las dificul-

tades propias de cualquier intervención. Difícilmente cuestionemos la lógica que seguimos para implementar la intervención. Si es un proyecto, esto se agrava porque el margen que tenemos para hacer cambios es muy limitado. Si en la propuesta nos comprometimos a lograr ciertas metas, tenemos que cumplirlas. En definitiva, gastamos mucho tiempo en justificar lo que hicimos y muy poco en conectar lo que hacemos con los cambios que influenciarnos y a valorar las consecuencias de esos cambios, como un paso necesario antes de seguir avanzando.

Cuando aplicamos la lógica tradicional, generalmente prestamos poca atención a los cambios no previstos que emergen con la intervención, por lo que difícilmente los utilizaremos como puntos de nuevos cambios. Al no haberlos planificado desde el comienzo, tampoco los medimos y solo tienen un sentido anecdótico para el equipo. Son parte de las conversaciones coloquiales después del trabajo de campo o de los temas que hablamos antes de iniciar una reunión de coordinación y seguimiento, pero nunca hacen parte de los resultados que reportamos.

La preocupación por medir el impacto hace que perdamos de vista las consecuencias que tiene nuestra intervención para las comunidades y otros actores locales con los que trabajamos. Con esta lógica podemos llegar a intervenir sin interactuar demasiado con la comunidad que pasa a ocupar un papel de “proveedora de información o validadora de resultados” y nosotros el de ejecutores de la intervención.

La forma tradicional de gestionar el conocimiento en los proyectos y programas cuenta con un responsable del monitoreo y la evaluación de las actividades que trabaja por su lado y un comunicador que suele estar más preocupado por el diseño del logo del proyecto y la divulgación virtual de las noticias que por la identificación y comunicación temprana de los cambios para que sean utilizados como puntos de nuevos cambios. No es habitual que se generen sinergias entre quienes ejecutan y quienes comunican. Finalmente, la sistematización de la experiencia pasa a ser una actividad tardía que se encomienda a un consultor externo y que se realiza al final de la intervención, para mostrar (generalmente a los donantes) los buenos gestores que somos.

Ahora bien ¿qué pasaría si abordamos la intervención de otra forma? El enfoque de *Trayectorias de Cambio* nos permite situar la intervención con una perspectiva diferente ya que partimos del pasado y no del presente o del futuro deseado, con un *grupo motor* que trasciende al equipo técnico o de investigadores y un conjunto amplio de actores articulados para lograr los cambios. Este enfoque pone a los actores en el centro del proceso en lugar de colocarlos al final del túnel, como beneficiarios del mismo. De esta forma, el monitoreo y la evaluación pueden centrarse en la medición de los cambios y no de las actividades; la sistematización de la experiencia en la comprensión de los aprendizajes y la comunicación en la difusión de los resultados en lugar del posicionamiento del proyecto.

LA IMPORTANCIA DE LOS GRUPOS Y LOS FACILITADORES PARA CONECTAR LA INVESTIGACIÓN A LA ACCIÓN

El enfoque de *Trayectorias de Cambio* se apoya en la aplicación de procesos y metodologías participativas asentados en técnicas cualitativas. Es importante considerar que cuando aplicamos metodologías participativas, la validez de los resultados descansa, tanto en la interpretación crítica de los resultados como en la representatividad de los actores que construyen el conocimiento. De ahí la importancia que tiene la convocatoria que se realiza a los diversos actores para que participen en las actividades que organizamos. Los talleres y reuniones pasan a ser un espacio privilegiado porque nos permiten construir conocimientos en forma colaborativa. Y la conformación de *grupos motores* y *conjuntos de acción*, se transforma en la estrategia inicial de nuestra intervención. No olvidemos que “La acción es la herramienta del hombre en el mundo” porque “con ella cambia la realidad y se cambia a sí mismo” (Matus, 1998, p. 133).

Entendemos por *conjuntos de acción* a los “entramados sociales formados para acciones concretas, que articulan a varios actores de un mapeo o sociograma social, es decir actores no tan visibles, tanto de los poderes como de las bases potenciales, como de los propios grupos y movimientos” (Rodríguez-Villasante, 2015b, p. 392).

Mientras que los *grupos motores* “son grupos que realizan una tarea conjunta, que preparan, sirven y dinamizan al proceso más allá de sus diferencias” (Rodríguez-Villasante, 2015b, p. 404). No están formados por delegados, pero tienen como tarea liderar colectivamente los procesos de cambio, haciendo realidad los acuerdos logrados en el grupo. La diversidad de posiciones, ideologías, profesiones, saberes y puntos de vista es clave en su formación y funcionamiento. Los *grupos motores* son una pieza clave de las propuestas transdisciplinarias (Méndez *et al.*, 2016). Orientan, pero no hegemonizan la acción. Son más metodológicos que ideológicos. Tienen como norte liderar los procesos desde la retaguardia. Tienden puentes entre los distintos *conjuntos de acción* buscando potenciar los cambios.

Una característica importante de los *grupos motores* es su capacidad para *transducir*, ya que están formados por “sujetos que traducen y que también dinamizan, que se implican en las reversiones, sin querer cerrar una sistematización única, sino abrir nuevos caminos más complejos” (Rodríguez-Villasante, 2006b, p. 389).

Un punto importante es lograr la participación efectiva de múltiples y diversos actores, promoviendo procesos participativos. Por eso, si queremos construir los hitos en un proyecto de investigación en el que, por ejemplo, se buscan identificar metales pesados en una cuenca amazónica, debemos convocar además de los investigadores y técnicos del proyecto, a la población indígena que vive en la cuenca, a los habitantes de los caseríos y centros poblados, a las autoridades municipales, a quienes trabajan en el sector salud, ambiente y educación, pero también a los agricultores recientemente llegados a la zona como parte de un movimiento de colonización de la nueva frontera agrícola. Nadie puede quedar fuera.

Es importante recordar que cada actor tiene una perspectiva diferente de la situación en la que está inmerso que debe ser comprendida por los demás actores, sabiendo que el diálogo es la mejor forma para lograr comprender perspectivas diferentes.

La convocatoria pasa a ser un momento clave porque debe generar confianza, distribuir poder y garantizar espacios de participación colaborativa. Una buena convocatoria logrará entusiasmar a los

más curiosos, pero un buen ambiente de trabajo y colaboración los hará quedarse participando.

Los *facilitadores* son claves para los procesos de cambio porque nos ayudan a intermediar entre la lógica de la intervención y la de las transformaciones políticas, sociales y ambientales, que se conectan a la intervención. No es necesario ser un profesional o un técnico muy experimentado para facilitar procesos de cambio. Solo se requiere la capacidad para comprender la metodología de intervención y la habilidad suficiente para ser un transductor entre el proceso formal de la intervención y el desborde desordenado y creativo de las transformaciones políticas, sociales y ambientales, entre la lógica del proceso instituido y la energía instituyente, entre la legalidad de las instituciones y la legitimidad de los actores (Rodríguez-Villasante, 2006a).

Cuadro 2

La participación social y los impactos en el ambiente y la salud de la pequeña minería del oro desarrollada en la cuenca del río Puyango, suroeste del Ecuador

En las últimas décadas, los pobladores de las riberas del río Puyango estaban más que preocupados debido a los posibles problemas de contaminación ambiental y a sus repercusiones en la salud debido a actividades mineras en los cantones de Zaruma y Portovelo. Las principales inquietudes se relacionaban con la contaminación del río que era la única fuente de agua para las comunidades de Gramadal y Las Vegas, ubicadas aguas abajo. A pesar de la gravedad de la situación, estos problemas nunca habían sido enfrentados por las instituciones responsables.

A solicitud de las comunidades ribereñas, y con apoyo del IDRC de Canadá, se implementó un proyecto de investigación-acción focalizado en una franja del río que comienza 25 kilómetros aguas arriba de la zona minera y termina 120 kilómetros aguas abajo, en la planicie costera semiárida.

El incorporar la participación activa de la comunidad desde la planificación hasta la ejecución y evaluación de la intervención permitió

construir colectivamente el propósito del proyecto, esto es, determinar la contaminación ambiental vinculada a la minería y las consecuencias asociadas sobre la salud. Y, a su vez, aumentar la sensibilización sobre sus efectos entre los actores claves para que implementen acciones de protección y prevención. El equipo consideró la importancia de experimentar el enfoque ecosistémico en salud y ambiente, incorporando sus principios teórico-metodológicos: la transdisciplinariedad, la participación de múltiples actores, la equidad social y el análisis de género y el uso de los resultados de las investigaciones en acciones (políticas, leyes, programas de protección y prevención).

El objetivo de la participación fue crear las condiciones para que los miembros de la comunidad se pudiesen incorporar al proceso de investigación y al uso de los resultados, la información y el conocimiento para identificar, analizar, implementar y evaluar posibles soluciones. El proyecto fue desarrollado como una experiencia de aprendizaje colectivo que involucró a académicos, diversos actores sociales y representantes de la comunidad ribereña.

Los roles y las responsabilidades de los actores se decidieron a través de talleres de amplia participación y del uso de técnicas cualitativas como *entrevistas* a informantes claves, que permitieron discutir temas y resultados del proyecto, como la presencia de metales pesados y cianuro debido a los desechos mineros vertidos al río que comprometen la calidad del agua y la fauna ictiológica del Puyango. Especialmente los niños mostraban evidencia de exposición crónica y toxicidad al manganeso y al plomo.

En los encuentros colectivos, en los que participaban mineros, sus familias (hombres y mujeres), representantes del gobierno local, organizaciones no gubernamentales y miembros de las comunidades, se discutieron las actividades y los hallazgos del proyecto y se elaboró un mapa de las estrategias potenciales para combatir la exposición a las sustancias tóxicas.

Como resultado, los moradores de la cuenca baja se organizaron y se movilizaron. Esta presión comunitaria incidió en la posterior implementación de acciones como las tomadas por las autoridades municipales de Zaruma y Portovelo.

Por el lado de los pobladores, estas intervenciones incluyeron la instalación de filtros de agua para hogares y escuelas, el suministro de una fuente alternativa de agua potable, electrificación y mejoras viales. La organización y la movilización comunitaria, apoyada con los resultados de las investigaciones posibilitaron la instalación de sistemas públicos de agua potable en Gramadal, Las Vegas y Puyango Viejo para eliminar la toma directa de agua del río. Asimismo, se realizaron esfuerzos para eliminar otras fuentes de contaminación por metales pesados, por ejemplo, el uso de ollas de cocina que contenían plomo.

En la cuenca alta, con acciones similares a las de la cuenca baja, fue posible la creación, implementación y el cumplimiento de nuevas ordenanzas municipales para controlar la instalación y operación de plantas de procesamiento de los materiales extraídos de las minas. Estas ordenanzas prohibieron la construcción de plantas de procesamiento cerca de los ríos y el vertimiento de los relaves a los ríos. La creación de las Unidades Municipales de Gestión Ambiental (UGAMS), bajo la dirección de técnicos especializados permitió fortalecer a las instituciones para el control y la asesoría técnica. Se observaron cambios en la gestión ambiental y sanitaria a diferentes niveles y en una amplia variedad de actores.

Los mineros adoptaron nuevas técnicas para reducir la contaminación, por ejemplo, construyeron piscinas para los relaves, utilizaron sorbonas para contrarrestar la contaminación aérea y de retortas para la quema de la amalgama, buscando evitar la contaminación aérea por vapores de mercurio. En los centros educativos de la cuenca alta, especialmente en los de educación secundaria, se formaron clubes ecológicos para estimular el conocimiento sobre los cuidados de la salud y sensibilizar a los jóvenes sobre la contaminación ambiental.

La participación social y el uso de metodologías participativas permitieron conectar la investigación a la energía transformadora de las comunidades. La movilización social de los pobladores de la cuenca alta posibilitó la organización y operación del comité cívico cantonal, que facilitó la incorporación de programas de gestión ambiental y sanitaria en el plan de desarrollo cantonal. La mayor toma de conciencia y los esfuerzos de cabildeo de la comunidad presionaron

para que las autoridades nacionales, especialmente del Ministerio de Medio Ambiente y Minería tomaran acciones para que se elimine la descarga de desechos sólidos urbanos al río, que era otra fuente de contaminación inconcebible.



Proceso de investigación participativa con las comunidades en la cuenca del río Puyango.
Foto: Óscar Betancourt
Para mayor información consultar: Betancourt *et al.*, 2014; Betancourt, S. & Betancourt, O., 2015.

LA METODOLOGÍA Y LOS INSTRUMENTOS PARA ACERCARNOS AL ENFOQUE DE TRAYECTORIAS DE CAMBIO

La confianza y el protagonismo de las organizaciones, movimientos sociales y de un conjunto amplio de actores que hacen parte de los procesos es el punto de quiebre con la visión proyecto céntrica, con la forma tradicional de gestionar el conocimiento y con los enfoques de diseño, planificación, implementación y evaluación basados en la lógica del marco lógico. Donde los proyectos se ejecutan para

buscar soluciones a problemas o para promover temas específicos y, hasta cierto punto, pueden diseñarse independientemente del territorio en el que se implementarán, e incluso del ambiente y de las personas que se beneficiarán o perjudicarán con su implementación.

Las intervenciones basadas en el enfoque de *Trayectorias de Cambio*, al apoyar procesos situados que van más allá de la propia intervención, solo son posibles si se anclan en los territorios en los que intervienen y, sobre todo, en los actores y cambios que los anteceden. Por este motivo comenzamos poniendo *en valor el pasado*, como forma de conectarnos con el futuro y de allí volver al presente que queremos contribuir a transformar.

Si bien es posible sugerir una cierta metodología para implementar el enfoque de *Trayectorias de Cambio*, no existen recetas. Con un fin más didáctico que operativo hemos organizado una cierta secuencia y sugerimos algunos instrumentos que hemos probado a lo largo de los años. Pero como siempre sucede, esperamos que ustedes, con su práctica creadora, recreen su propio camino, innoven los instrumentos y desarrollen conceptual y metodológicamente el enfoque.

En términos generales, el enfoque articula cuatro momentos que pueden comenzar en forma más o menos paralela, dependiendo de la forma como se implemente cada intervención. Estos momentos nos permiten:

- Situar y preparar la intervención.
- Monitorear, dar seguimiento y evaluar los cambios.
- Sistematizar los aprendizajes y la experiencia vivida.
- Comunicar los resultados.

A diferencia de la planificación o la evaluación clásica, los procesos de construcción colectiva y gestión del conocimiento orientados al aprendizaje y a los cambios, solo funcionan cuando articulan dialógicamente sus componentes. Por este motivo, los distintos momentos se inician, generalmente, al comienzo de la intervención y se articulan en forma sistémica a lo largo de todo el proceso. De esta manera, mientras vamos situando la intervención y definiendo los límites, ya

comenzamos a documentar las actividades e identificar los alcances que serán medidos longitudinalmente a lo largo de la intervención, y ya deberíamos haber comenzado a comunicar los primeros resultados buscando transformarlos en puntos de nuevos cambios.

Situar y preparar la intervención

La forma como nos aproximamos al proceso socio-ambiental que abrigará nuestra intervención es clave. Para que este momento incorpore las incertidumbres propias de los procesos complejos y sistémicos necesitamos:

- Definir los límites construyendo una *línea de tiempo*.
- Comprender las interrelaciones construyendo *mapas de actores, diagramas de influencias y sociogramas*.
- Comprometernos con las múltiples perspectivas construyendo *imágenes enriquecidas*.

LA LÍNEA DE TIEMPO COMO FORMA DE CONECTAR EL PASADO CON EL PRESENTE Y EL FUTURO Y REFLEXIONAR SOBRE LA DEFINICIÓN DE LOS LÍMITES DE NUESTRA INTERVENCIÓN

Reflexionar sobre la definición de los límites nos ayuda a saber cómo dialoga lo que dejamos adentro con lo que queda fuera de nuestra intervención. El fijar los límites es un acto, en cierta medida, arbitrario que basamos en algunos criterios, pero, sobre todo, en el buen sentido de un conjunto amplio de actores. Aunque tenemos la potestad relativa para colocar los límites donde queramos, el debate abierto entre los actores encontrará un punto de encuentro, dando inicio a nuestro relato colectivo. La definición se construye en forma colaborativa y es el resultado de la valoración intersubjetiva que realizan los actores a partir de su memoria, incorporando todas las perspectivas posibles.

Una buena definición de límites hace aflorar y permite debatir todas las valoraciones que, sobre un mismo hito, tienen los diversos actores, no importa si reflejan intereses minoritarios o si su participación en esta etapa del proceso es marginal. Éste es el punto de partida

con el que damos inicio a nuestra intervención. Es un momento holístico, creativo y colaborativo. Al decir de Bob Williams “al contrario de la visión popular de que los pensamientos sistémicos tratan de incluir todo, la “holística” es reflexiva, inteligente y consciente de lo que se está dejando de lado. Y lo más importante, es estar preparado para enfrentar las consecuencias de nuestras elecciones” (Williams, 2017, p. 17).

Definir los límites nos ayuda a sacar la intervención (generalmente un proyecto) del centro en el que suele auto colocarse y bajarla al llano considerándola un “posible aporte” a los procesos de cambio. Frente a la lógica proyecto-céntrica, este enfoque resulta muy removedor, generando discusiones al interior de los grupos motores o los equipos de intervención o investigación que no suelen estar acostumbrados a verse en una posición subordinada frente a otros actores, como los líderes de la comunidad o los técnicos de los municipios.

Como la *línea de tiempo* se construye en un taller y ninguno de los actores es capaz de identificar por sí solo todos los hitos, es probable que, al inicio, sean los líderes comunitarios con más años de lucha y experiencia los que tomen la palabra. Pero a medida que avanzamos en el tiempo (y en el desarrollo del taller), otros participantes irán colocando sus puntos de vista, aflorando la mirada de los técnicos, académicos, de otros vecinos. Este ejercicio genera una situación natural de colaboración que muestra los beneficios de trabajar en forma conjunta para el logro de un resultado que trasciende los aportes individuales. Y da como resultado una mirada socialmente construida del pasado que permite, definir los límites y potenciar nuestra intervención actual.

Desde el momento que definimos el inicio del proceso, en función de la memoria, identificaremos un conjunto de hitos o puntos de cambio, es decir, momentos o períodos de tiempo que marcan un quiebre, un antes y un después en el proceso que estamos transitando. Recordemos que los puntos de cambio se suceden dialógicamente y se influyen mutuamente (Meadows, 1997).

Podemos identificar dos tipos de hitos, los de situación y los de proceso. Los *hitos de situación* refieren a los puntos de cambio que no se vinculan directamente a las acciones realizadas con un determinado

sentido de cambio, pero que han incidido en el proceso que estamos analizando. En este grupo se ubican las variaciones en el clima, los cambios en la economía o las elecciones municipales, y nos ayudan a comprender mejor los cambios que estamos poniendo en valor. No olvidemos que el proceso al que le estamos poniendo atención es parte de y dialoga con un proceso mayor y más amplio que nos rodea y que denominamos situación. Mientras que, los *hitos de proceso* muestran las acciones que se desarrollaron con un sentido explícito de cambio en temas similares a los que nosotros abordaremos con nuestra intervención. Estos hitos suelen ser acciones (intervenciones, proyectos o luchas previas) realizadas por actores con los que hoy estamos trabajando u otros, ya sea en forma intencional como no intencional y tanto en un sentido similar como contrario a lo que nosotros promovemos, pero que han influenciado de una u otra forma en la situación actual. Al analizarlos, los conectamos lógicamente al proceso de cambio y les atribuimos un significado transformador de la realidad. Vale la pena recordar que el sentido de cambio no debe ser visto solo como algo positivo, también deben incluirse los hitos que afectaron o continúan afectando negativamente el proceso.

La *línea de tiempo* es el instrumento que nos permite definir los límites del sistema, conectando el pasado con el presente y el futuro. El presente es el escenario concreto en el que intervenimos, que conocemos hasta cierto punto y sobre el que tenemos formada una imagen, una idea de cómo es y cómo puede expresarse (las *imágenes enriquecidas* que se describen a continuación nos ayudan a esto). Mientras que el futuro nos orienta hacia esa utopía realizable, hacia ese cambio que queremos contribuir a lograr sabiendo que no será fácil, aunque sea posible acercarnos lo suficiente como para poder percibir algunos cambios.

Cuadro 3

Salud y agricultura sostenible en la costa norte del Perú

La costa norte del Perú es una zona desértica en la que solo llueve entre 25 y 100 mm al año, pero en la que se planta buena parte del arroz que se consume en el país. La forma tradicional de cultivo es por inundación, lo que provoca que durante varios meses las pozas se encuentren totalmente cubiertas de agua, transformándose en criaderos de mosquitos a gran escala. La zona, que fue endémica de malaria hasta hace algunos años, se encuentra en silencio epidemiológico, pero conserva un alto riesgo de aparición de malaria debido a que la especie predominante es el *Anopheles albimanus*, que se ha vuelto resistente a los insecticidas. Además, la zona se encuentra conectada a la selva, donde la malaria continúa siendo una enfermedad endémica.

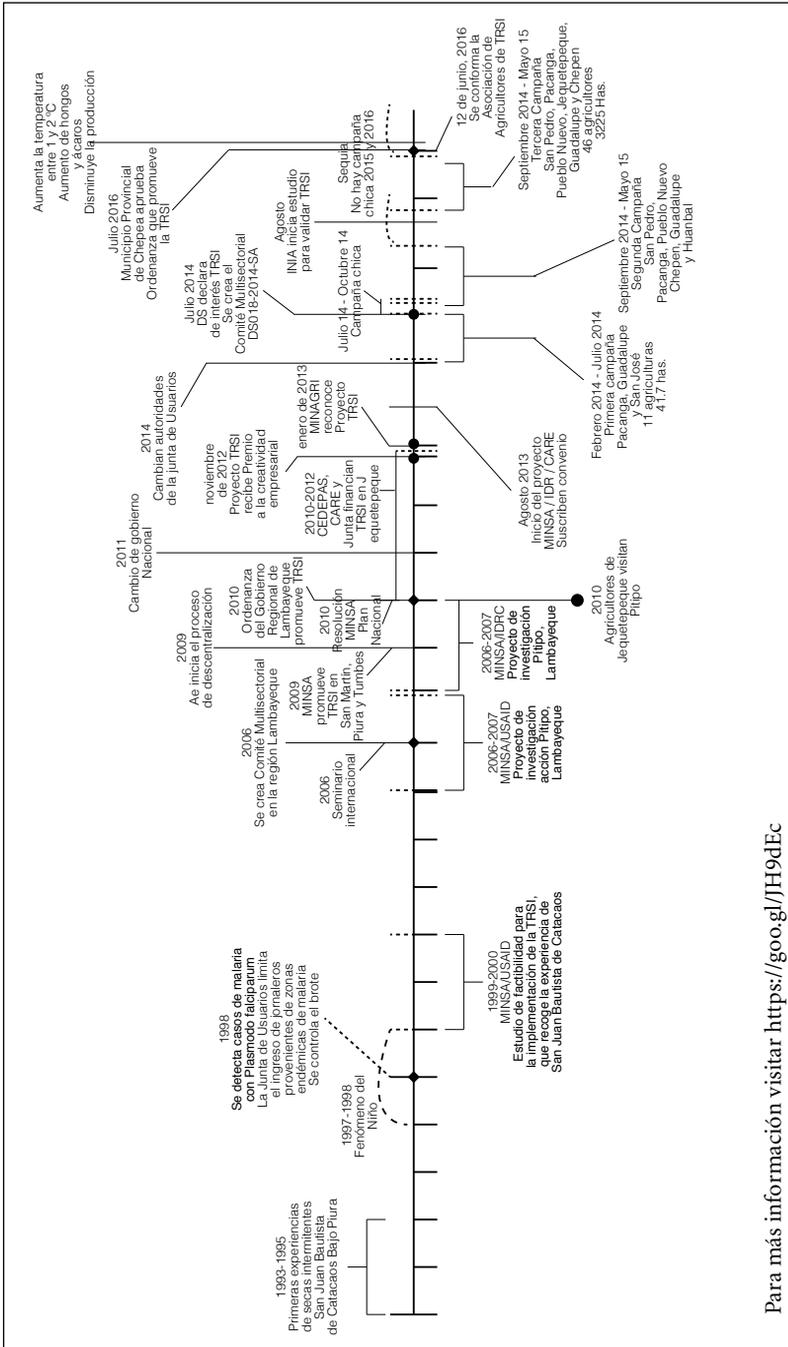
La intervención buscó mejorar la comprensión de la Técnica de Riego con Secas Intermitentes (TRSI) e identificar las barreras para su adopción a gran escala por parte de los agricultores. Entre los resultados se logró posicionar la TRSI entre las opciones aceptadas por el Ministerio de Agricultura (MINAGRI), su aplicación se declaró de interés nacional y fue promovida por el municipio local, se aplicó en forma efectiva por un grupo de 100 agricultores que se organizaron en una asociación para promover su uso y se identificaron las principales barreras para su adopción por parte de otros agricultores, a escala Valle.

En este caso, la diversidad de logros descansa en una *Trayectoria de Cambio* con más de 15 años en la que el Ministerio de Salud (MINSA), promotor de la propuesta, ha sido un actor constante en la búsqueda de soluciones para disminuir el riesgo de transmisión de malaria en la zona. A inicios de los años 1990 se registraron las primeras experiencias de aplicación de secas en el cultivo del arroz promovidas por grupos de agricultores. A fines de los años 1990, el MINSA junto a USAID iniciaron los primeros estudios que se continuaron durante los años 2000, abarcando varias zonas de la costa norte y la selva, la segunda región productora de arroz del país y endémica en malaria.

La creación de un Comité Multisectorial Regional y la aprobación de una Ordenanza en la Región Lambayeque a mediados de los años 2000 mostraron que otros actores como los Gobiernos Regionales

tenían interés en sumarse a la búsqueda de soluciones. Por esos años, las intervenciones realizadas recibieron varios premios y reconocimientos y en 2014 se conformó una Comisión Multisectorial Nacional promovida por el MINSa y el MINAGRI. Los estudios recientes realizados con un proyecto que buscaban comprender los facilitadores y barreras para el escalamiento, que fue financiado por el IDRC de Canadá, generaron nueva evidencia sobre el funcionamiento de la TRSI y contribuyeron a motivar a un grupo de agricultores que se asociaron para promover esta forma de cultivo, con base a una producción sin agroquímicos y con menor consumo de recursos, en especial, el agua. Los efectos climáticos del Fenómeno del Niño mostraron una mayor capacidad de resiliencia entre quienes aplicaron la TRSI, en comparación con quienes mantuvieron la forma tradicional de cultivo.

En un taller participativo, un conjunto amplio de actores elaboró una *línea de tiempo* que muestra la riqueza del proceso iniciado 15 años antes. Permite comprender cómo es posible precipitar tantos cambios en tan poco tiempo. La *Trayectoria de Cambio* que ha seguido el MINSa explica buena parte de los logros. La sucesión de intervenciones a lo largo de los años generó confianza, cierta iniciativa entre los productores, liderazgo en el sector público y nuevo conocimiento para la acción. La construcción de la *línea de tiempo* mostró con claridad qué cambios son atribuibles a la intervención, es decir, que no se hubieran producido sin una intervención concreta desde el proyecto, y cuáles se vinculan a una historia previa de acciones, cambios y aprendizajes.



Para más información visitar <https://goo.gl/JH9dEc>

No olvidemos que la *línea de tiempo* grafica nuestra comprensión colectiva de los hitos, pero no es “la realidad” sino una representación arbitraria de la realidad que construimos con un determinado fin. Como los identificamos en forma colaborativa, los hitos suelen reflejar una visión ponderada en la que afloran las distintas miradas (incluso las contradicciones) debido a que la perspectiva de unos no es, necesariamente, la de los otros. Por ejemplo, la movilización que significó el logro de una conquista para el barrio o para los agricultores suele ser percibida en forma diferente por el alcalde y otros actores de la comunidad. El hito es común a ambos, pero su significado puede llegar a ser opuesto. Ambas perspectivas deben ser incorporadas a nuestra línea, porque nos ayudan a comprender y explicar los procesos vividos.

El uso de programas digitales especialmente diseñados para elaborar líneas de tiempo facilita mucho la comunicación de las mismas. Por ejemplo, hacen que sea posible articular gráficamente la *línea de tiempo* construida con base a la memoria con la que elaboramos para la intervención (Ver Figura 6).

Para construir una *línea de tiempo* es necesario ir más allá de la noción de actividad ordenada cronológicamente a lo largo del tiempo, lo que supone:

a. Definir los límites, territorios y niveles de intervención

Los límites e hitos se identifican en un taller participativo al que deben asistir los diversos actores que hacen parte del proceso, por ejemplo, quienes conforman el *grupo motor* y los distintos *conjuntos de acción* con los que venimos coordinando las actividades. Identificar la temporalidad del proceso de cambio es el primer paso, para lo cual debemos preguntarnos, ¿cuándo comienza la historia de cambio que queremos contar? Los cambios que promovemos o influenciamos con nuestras acciones suelen tener una historia detrás. Con cada intervención solemos cosechar resultados de procesos anteriores en los que se plantaron las semillas del cambio. Definir el período que vamos a documentar y analizarlo con la *línea de tiempo* es el primer paso, considerando que, cuanto más lejano sea el inicio, más difícil será recordar

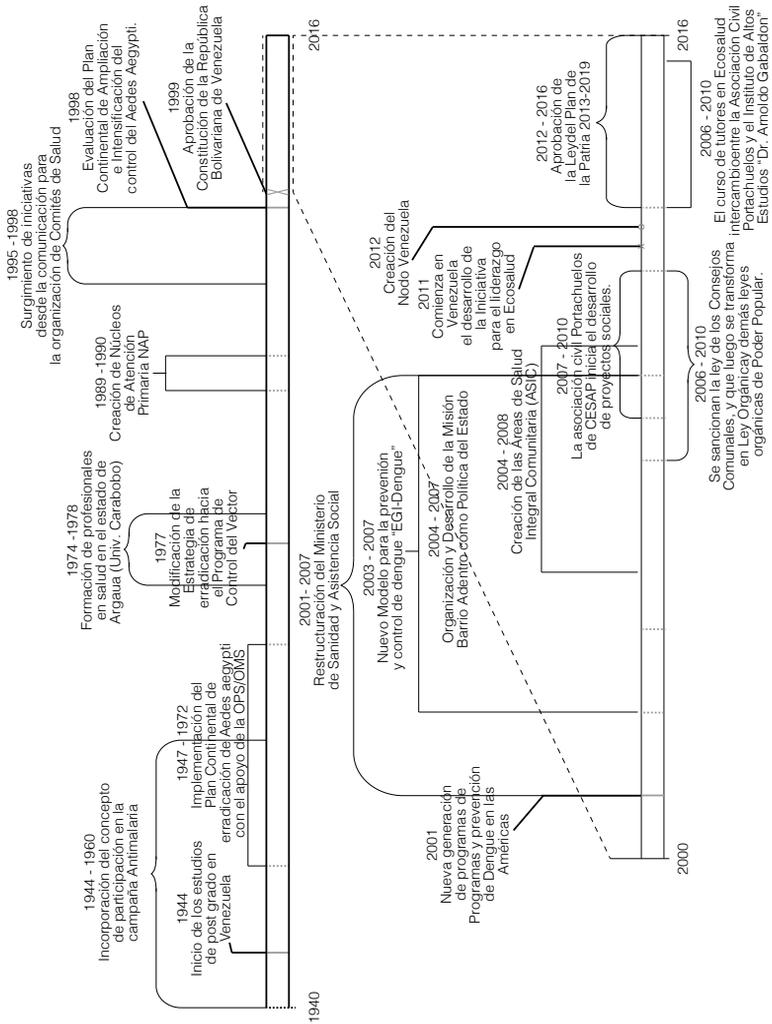
los hitos con precisión. Este momento nos ayudará a comprender la importancia del pasado en la explicación del presente y la configuración del futuro. Si luego de identificar los hitos en forma participativa, tenemos dudas sobre algunas fechas o períodos, debemos revisar información secundaria y ajustarlos, hasta donde sea posible.

Un segundo momento debe permitirnos definir la territorialidad y los niveles de intervención en los que se expresaron los cambios que se documentan, para lo cual debemos preguntarnos ¿qué territorios y niveles de intervención consideraremos como parte del proceso? Sabemos que existen diferencias que pueden ser muy significativas entre territorios y niveles de intervención. Es importante dejar que los diversos actores acuerden, tanto el momento de inicio del proceso de cambio como los territorios que abarca, porque esto reflejará su visión de lo que antecede y contribuye a explicar la situación actual. Pero sobre todo, debemos estar atentos a las particularidades.

No deberíamos considerar de la misma forma los cambios sucedidos, por ejemplo, en la cuenca baja y en la cuenca alta sabiendo que entre ambas hay diferencias culturales, sociales y ambientales.

También debemos identificar los distintos tipos de cambios. Una *línea de tiempo* debe incluir tanto los cambios directamente vinculados como los influenciados por la intervención, sean esperados o no, lo que supone estar muy atentos ya que podríamos sobrevalorar algunas actividades promovidas por nuestra intervención en detrimento de ciertos eventos externos muy significativos para el logro de cambios y transformaciones políticas, sociales y ambientales.

Figura 6
Línea de tiempo elaborada en el Municipio de Mario Briceño Irrigarri (Venezuela) que conecta el proyecto con la trayectoria de cambio



b. Identificar y ubicar los hitos

Para identificar los hitos se construye, en forma colaborativa, una *matriz de hitos* que incluye los hitos de situación y los de proceso. Para identificar los hitos nos preguntamos: ¿qué hitos de situación y de proceso incluiremos?, ¿cuándo sucedió? Y, ¿por qué este hito es importante para nuestro proceso de cambio?

Figura 7
Matriz de hitos

Matriz de Hitos		
Descripción del hito	Fecha o período de tiempo	Explicación del cambio

Al construir la *matriz de hitos*, que puede verse en la Figura 7, trascendemos las actividades del proyecto o la intervención, por lo que es muy importante que podamos:

- Describir con claridad y en forma concisa el hito entendido como un punto de cambio, no como una actividad del proyecto o proceso.
- Identificar, para cada hito, la fecha o el período de referencia, siendo lo más precisos posible. Cuando no basta con la memoria debemos revisar documentos y registros.
- Explicar por qué cada hito es importante para el proceso que se documenta. La importancia estará dada por la relevancia que cada hito ha tenido para el logro de los resultados y las transformaciones políticas, sociales y ambientales. Si no es relevante, no debe incluirse.

Los hitos pueden referirse a un momento preciso (por ejemplo, el día de aprobación de una ordenanza o la realización de una movilización) o a un período de tiempo (por ejemplo, el período durante el cual se desarrolló un ciclo de talleres de sensibilización con la comunidad), pero siempre deben tener un inicio y fin. La

explicación debe ayudarnos a comprender, muy rápidamente, por qué este hito debe ser incluido en el proceso de cambio que estamos documentando. Recordemos que un hito puede ser una actividad, pero no toda actividad es un hito. También es necesario incluir una explicación que nos ayude a valorar su importancia como un punto de cambio. Como los hitos se construyen en un taller y en forma colaborativa, cuando emergen posiciones diferentes que no logran sintetizarse en un acuerdo, es importante distinguir las apreciaciones que realiza la comunidad de la que tienen los técnicos u otros actores, diferenciando la explicación con el tipo de letra o colocando, por ejemplo, una en un recuadro y otra entre corchetes.

c. Utilizar los hitos como puntos de cambio

Graficar los hitos es clave, ya sea para comunicarlos o utilizarlos como puntos de nuevos cambios. Al ver la sucesión de hitos mejoramos nuestra comprensión del proceso. Es muy importante comprender por qué pasó lo que pasó, pero también por qué no pasaron ciertas cosas que esperábamos que sucedieran; qué pasó primero, cómo un hito se conecta a otro; sus consecuencias para el proceso de cambio en el que estamos inmersos y su vínculo o desconexión con las transformaciones más profundas que promovemos.

Como la construcción que se realiza en el taller es colaborativa, sugerimos utilizar tarjetas y papelotes y colocar un hito por tarjeta. Al organizar los hitos, debemos diferenciar aquellos que son de situación de los que refieren al proceso y agruparlos juntos por ámbito del cambio. Como no existe una regla fija, podemos colocar los hitos de situación en la parte superior de la *línea de tiempo* y los de proceso en la inferior o viceversa. Lo importante es que todos los hitos que refieren a un mismo ámbito (situación o proceso) se grafiquen juntos. Como los hitos van surgiendo a medida que avanzamos con el taller, siempre recomendamos no pegar las tarjetas al papelote hasta el final. No olvidemos que es probable que luego de finalizado el taller surjan nuevos hitos como resultado de reuniones o conversaciones con otros actores del proceso. Estos hitos también deben

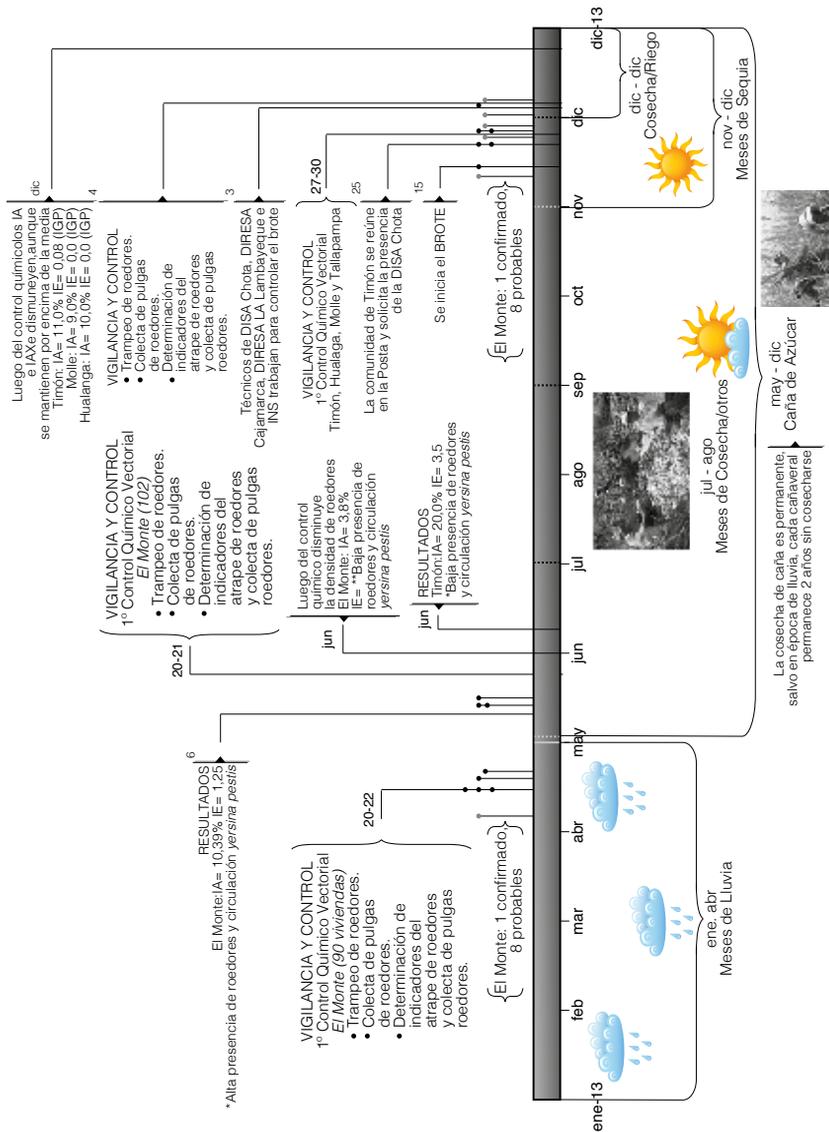
incorporarse a la línea, precisando su origen (por ejemplo, taller con mujeres de la comunidad o reunión con autoridades municipales).



Línea de Tiempo construida junto al equipo de Mi Comuna 2 en Medellín (Colombia)
Foto: Mi Comuna 2

Es clave elaborar un gráfico digital de la *línea de tiempo* que contenga la información recogida en los papelotes, para lo cual podemos utilizar programas específicos. Contar con una imagen que organice los hitos nos ayuda a construir ese relato sobre los hechos y sus consecuencias, necesario para comprender el proceso con el que vamos a interactuar desde nuestra intervención. La reconstrucción de los hitos nos ayuda a ganar perspectiva histórica, pone en evidencia lo que hicimos y lo que hicieron otros y nos permite construir una mirada común de nuestro pasado común que se configura como el motor de los cambios actuales.

Figura 8
Línea de tiempo elaborada en un estudio con enfoque de Ecosalud sobre peste bubónica desarrollado en Ascope (Perú)



La anterior *línea de tiempo* (Ver Figura 8), elaborada como parte de un estudio con enfoque de Ecosalud sobre peste bubónica desarrollado en Ascope (Perú) muestra en la parte inferior la temporalidad climática que determina la presencia de ratas asociada a la época de lluvias o de seca. En este caso, en la parte superior se colocaron los hitos de proceso que permiten ubicar en el tiempo los casos de peste diagnosticados y las medidas de vigilancia y control realizadas por el sector salud, junto a otras acciones que marcaron los principales puntos de cambio en el período analizado. El uso de imágenes y dibujos ayuda a transmitir las ideas, especialmente cuando se busca discutir los resultados con las comunidades.

**LOS MAPAS DE ACTORES, LOS DIAGRAMAS DE INFLUENCIA
Y LOS SOCIOGRAMAS PARA COMPRENDER LAS INTERRELACIONES,
CONECTANDO EL PASADO, EL PRESENTE Y EL FUTURO**

Este segundo grupo de instrumentos se centra en la comprensión de la posición que asumen los actores que hacen parte de un proceso y las relaciones sociales que establecen entre sí, con relación a un problema concreto y a la intervención. Comprender las interrelaciones nos ayuda a saber cómo se posicionan, conectan y relacionan (o no) los distintos actores con el entorno político, institucional, social, ambiental, económico, etc. con el que interactúan. Para esto solemos construir *mapas de actores*, *diagramas de influencias* y *sociogramas*, cada uno de los cuales nos ayuda a identificar aspectos específicos y complementarios del proceso de cambio.

Los *mapas de actores* nos ayudan a identificar, ubicar y valorar el conjunto de actores que se relacionan con la intervención. Los *diagramas de influencias* (aunque también es posible utilizar instrumentos como el arco iris o los campos de fuerza) permiten poner a los actores en diálogo, identificando las influencias y relaciones que mantienen entre sí. Los *sociogramas* nos expresan la correlación de fuerzas que existe entre los actores y que podría influenciar el desarrollo de las acciones que se emprendan. Los tres tipos de mapas representan el momento actual y lo conectan con el futuro, a diferencia de la *línea de tiempo* que,

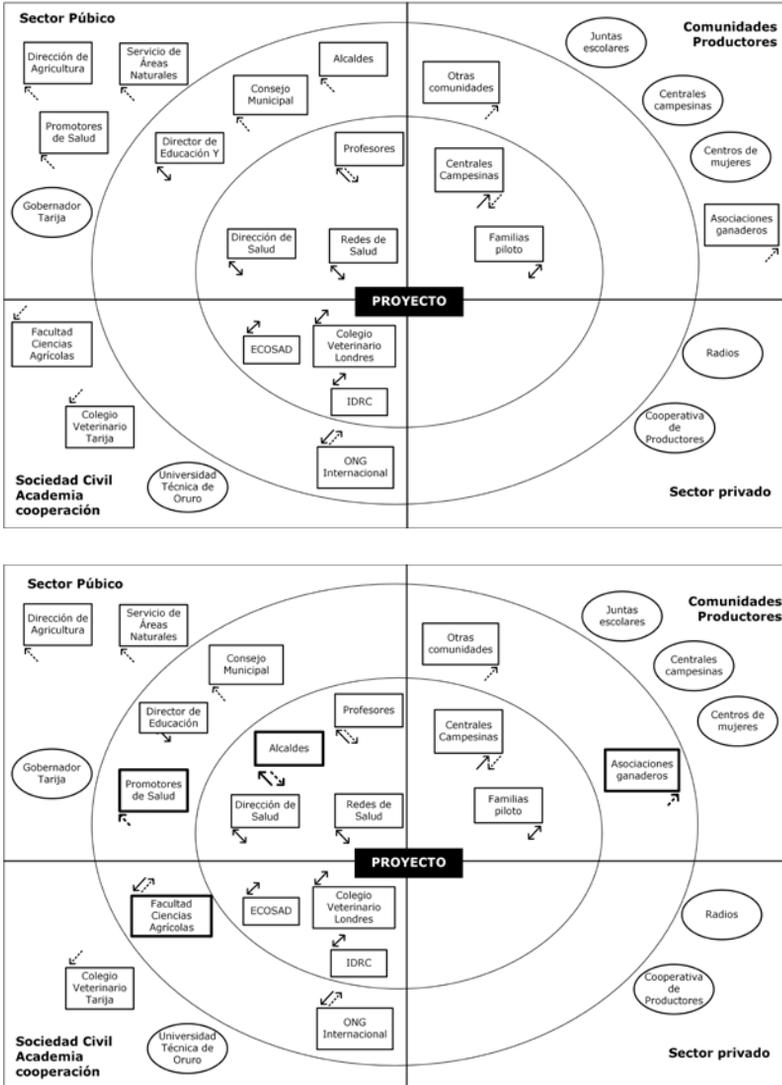
partiendo del pasado, permite conectar el proceso vivido con el presente y, por lo tanto, con nuestra intervención.

Los *mapas de actores* son el instrumento adecuado para comprender cómo percibimos las relaciones actuales que establecen los actores con el proceso. Recordemos que el análisis de las relaciones o redes sociales pone énfasis en la importancia de considerar los vínculos interpersonales como una forma de comprender los cambios de comportamiento individual y colectivo y, en un sentido más amplio, explicar la vida social (Mertens, 2016).

Los mapas articulan tres círculos de influencia en los que se ubican los actores en función del tipo de relación que han establecido con la intervención (contacto, colaboración y confianza) y se organizan por tipo de actor (sector público, sociedad civil, sector privado, academia, cooperación internacional, otros). Muestran la valoración política que tenemos de los actores como posibles aliados y orientan acciones concretas que permiten acercarlos al proceso de cambio. Por este motivo deben construirse en forma colaborativa.

Por ejemplo, los *mapas de actores* construidos por el equipo de investigación del proyecto *Producción ganadera, medio ambiente y salud en las zonas altas de Tarija* (Ver Cuadro 1) que se presentan en la Figura 9, muestran cómo, con el paso del tiempo, algunos actores emergen o desaparecen en el proceso y cómo otros cambian de círculo a medida que avanza la intervención. Un análisis transversal de los instrumentos, incorporando, por ejemplo, las *fichas de registro de actividades estratégicas* que se presentan más adelante, permitirá evidenciar cómo las acciones realizadas influenciaron estos cambios.

Figura 9
Mapa de actores realizado en Tarija (Bolivia) que compara
dos momentos del proceso, con un año de diferencia



Puede verse como, después de un año de proyecto, algunos actores desaparecen y otros cambian su posición o el tipo de relación.

Para construir un *mapa de actores* es necesario ir más allá de la noción de lista de actores o la construcción de un directorio, lo que supone:

a. Identificar y organizar a los actores actuales y potenciales por tipo de actor

La construcción de una lista de actores es el primer paso. Para esto podemos utilizar bases o agendas de contactos como complemento a la memoria de quienes realizan el ejercicio. Como nos referimos a actores institucionales (aunque es posible incluir personas muy significativas para el proceso), la lista debe incluir, con claridad, el nombre y la sigla de la institución y, de ser posible, el o los nombres de las personas de contacto indicando su cargo. Esto último para facilitar la acción. La lista debe ser lo más completa posible. Una buena lista nos permite identificar a los *actores actuales*, es decir aquellos con los que se mantienen relaciones de contacto, colaboración o confianza, en el presente y los *actores potenciales*, con quienes no se mantienen relaciones en el presente, pero sería deseable que lo hicieran en un futuro cercano. También se podría también recoger información de actores que fueron claves en el pasado y que guardan en su memoria un conocimiento único.

La información de los actores actuales y potenciales se transcribe en tarjetas de colores diferentes, cuidando de colocar un actor por tarjeta y escribir su nombre y sigla con letra clara (preferentemente imprenta). Si luego identificamos que diversos actores vinculados a una misma institución ocupan la misma posición y mantienen una relación similar, podremos unificarlos en una misma tarjeta. Por ejemplo, podemos colocar en una misma tarjeta a tres de las cuatro secretarías municipales, reduciendo el número de tarjetas en el mapa.

Todas las tarjetas con los nombres de los actores identificados se organizan en grupos por tipo de actor, considerando: i) sector público, quienes tienen responsabilidades ejecutivas, legislativas o judiciales en cualquier nivel administrativo de gobierno; ii) sector privado, quienes tienen fines de lucro; iii) sociedad civil, quienes no tienen fines de lucro; iv) academia, quienes realizan tareas de educación, investiga-

ción o extensión en cualquier nivel de intervención; v) cooperación internacional; y vi) otros, en el que suelen colocarse actores como la iglesia o aquellos que tenemos dudas en donde deberíamos ubicarlos. Identificar a los actores por tipo es muy importante debido a que cada uno tiene tiempos, mandatos, culturas organizacionales y diferentes posibilidades de acción, que debemos conocer, comprender y respetar si los queremos sumar como actores de cambio.

b. Ubicarlos en el mapa y caracterizar su relación actual con el proceso

En un segundo momento mapeamos a los actores. En el centro del papelote colocamos una tarjeta que representa al proceso de cambio en el que estamos insertos. Todas las tarjetas con actores actuales se organizan por tipo de relación y tipo de actor, colocando en un primer círculo a los actores con los que actualmente se mantienen relaciones de confianza (profesional o personal). En un segundo círculo se ubica a quienes mantienen relaciones de colaboración y, en un tercer círculo, a quienes mantienen relaciones de conocimiento o con quienes se intercambian informaciones de manera puntual. En este círculo también se ubican los actores potenciales. Todos los actores deben colocarse en el papelote, cuidando de no pegar las tarjetas hasta estar seguros de su ubicación final. Antes de pegar las tarjetas, todos los participantes deben estar de acuerdo en la ubicación final.

Para finalizar podemos valorar la fuerza y el sentido de la relación. Se dibuja una línea llena para identificar las relaciones fuertes y una punteada para las débiles y, flechas en los extremos de las líneas para indicar el sentido que asume cada relación (en un sentido o en ambos). Este paso no siempre se realiza porque supone un nivel de debate más profundo que no siempre estamos en condiciones de promover, pero debemos saber que nos aporta información relacional que ayuda a diseñar estrategias más efectivas para promover o influenciar los cambios.

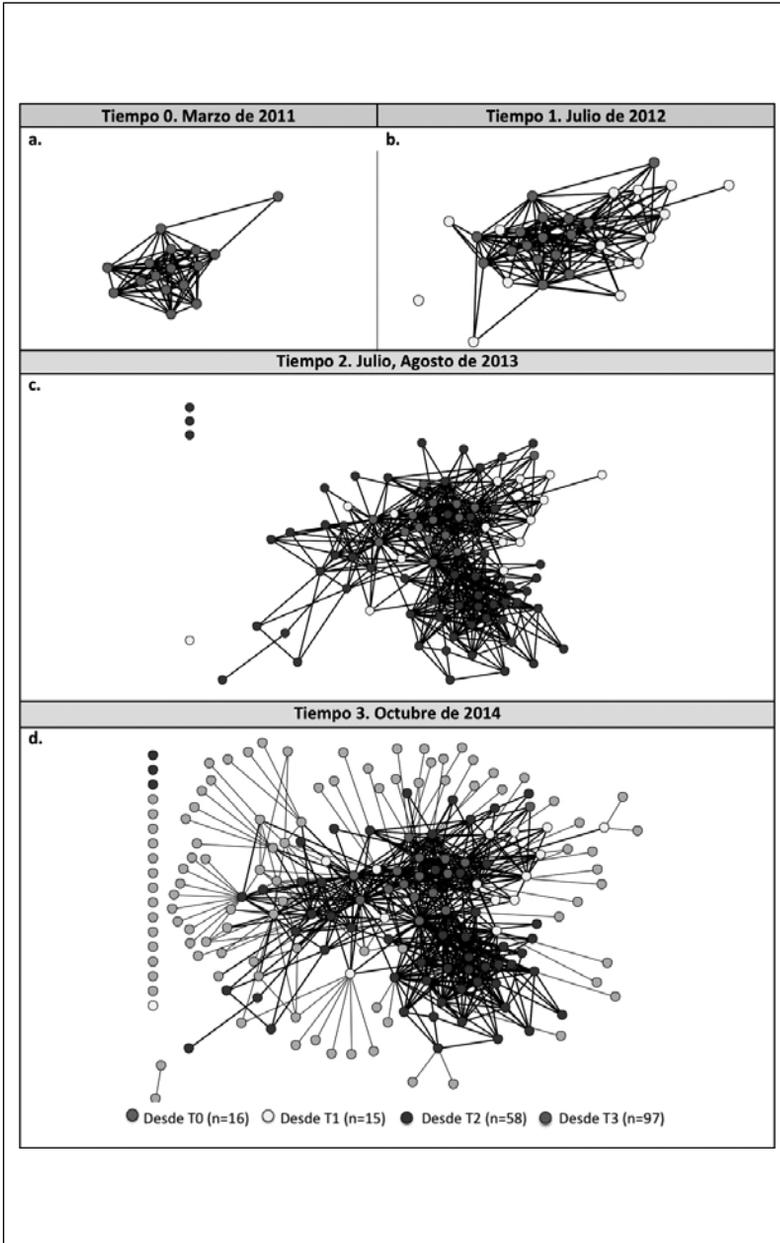
c. Valorar las relaciones

El análisis de las relaciones nos permite valorar a los distintos actores tanto en forma global, como por tipo de actor, de relación y

por su ubicación en el mapa. La triangulación de métodos con el análisis de redes o relaciones sociales (ARS) nos ayuda a identificar otras dimensiones de cambio, como, por ejemplo, la colaboración actual que establecen entre sí los distintos actores o los movimientos que realizan los actores entre los círculos en los que se organiza el mapa. Por ejemplo, si encontramos que hay actores clave que están alejados, podremos definir estrategias que traten de acercarlos, o si vemos que no están colaborando como esperábamos, podríamos promover espacios o mecanismos que faciliten el encuentro. Valorar las relaciones también nos ayuda a promover alianzas, a influenciar cambios en el tipo de relaciones, tratando de mejorar la colaboración y la confianza o a incluir nuevos actores en el proceso para incorporar otras perspectivas.

Cuadro 4 **Iniciativa de liderazgo en Ecosalud para enfermedades transmitidas por vectores en América Latina y El Caribe (Ecosalud y ETV)**

Entre 2011 y 2014, un consorcio de instituciones integrado por el Instituto Nacional de Salud Pública de México (INSP), la Fundación Santa Fe de Bogotá en Colombia, el Laboratorio de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela (LACSO) y el Consorcio por la Salud, Ambiente y Desarrollo de Perú (ECOSAD/CoPEH-LAC) implementaron un proyecto apoyado por el IDRC de Canadá, que permitió formar una alianza estratégica entre actores e instituciones de América Latina y El Caribe para desarrollar el enfoque de Ecosalud para la prevención y control de enfermedades transmitidas por vectores (ETV). Como parte del *Sistema de Gestión del Conocimiento* se realizó un estudio longitudinal que analizó la evolución de las relaciones sociales que se establecieron entre los miembros de la iniciativa que incluían investigadores y técnicos gubernamentales, miembros de ONG y líderes comunitarios de 10 países de la región. El *análisis de redes sociales* (ARS) mostró la evolución y la forma cómo se consolidó la red de contactos, colaboración y confianza a lo largo de 4 años, haciendo evidentes los intercambios realizados durante el proceso. Puede verse con claridad cómo se da el proceso de incorporación de nuevos actores y la ampliación de las relaciones en la red entre el primero y el último año del proyecto, lo que permitió consolidar una red con la participación de las diferentes categorías de actores.



Como parte del seguimiento al proceso implementado desde el *Sistema de Gestión del Conocimiento* del proyecto, se analizaron las relaciones sociales de los distintos miembros de la red, organizados a partir de los *mapas de actores* que se elaboraron en forma colaborativa. Recordemos que el *mapa de actores* permite identificar y ubicar a los distintos actores que se espera influenciar como parte de una intervención, organizándolos en tres círculos de cambio que se denominan área de control, influencia e interés, tal como se explicó líneas arriba. Los patrones de colaboración que se establecen entre los distintos actores fueron mapeados utilizando las herramientas del análisis de relaciones o redes sociales (ARS).

El uso de estas herramientas permitió: i) identificar y caracterizar a los actores del área de control, mostrando como establecieron nuevas relaciones de colaboración con los actores de las otras áreas, ii) identificar cuáles actores de las áreas de influencia e interés se aproximaron más a los actores del área de control, potenciando su capacidad de cambio, e iii) identificar y caracterizar a los actores aislados que fueron mapeados pero que nunca lograron mantener relaciones con los demás actores.

La posibilidad de articular el *mapa de actores* con el ARS nos permitió ampliar la capacidad de comprensión y explicación de los cambios directamente vinculados e influenciados por la intervención, aportando nuevos datos al análisis. No olvidemos que, mientras que el *mapa de actores* representa la visión de quienes participan en su construcción en un taller, el ARS expresa la visión de los actores que forman la red y que son consultados a través de un cuestionario auto administrado, lo que permite la triangulación de datos y la verificación de resultados. De esta forma, complementamos la visión construida por los participantes del taller con el análisis de las relaciones identificadas por quienes son consultados con el ARS.

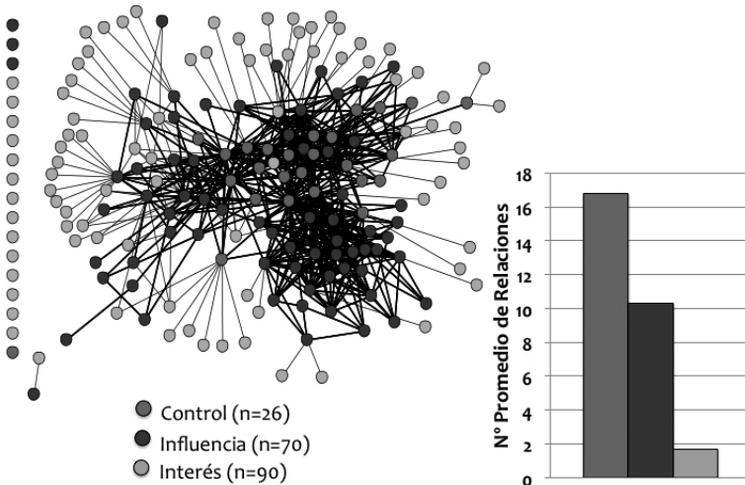
Por ejemplo, el análisis de los resultados nos mostró que los actores del área de control se encontraban más conectados y colaboraban entre sí con mayor frecuencia que con los otros actores. Un análisis más profundo nos mostró que esto se debía a los fuertes lazos de confianza que se tenían y que, en muchos casos, eran previos al proyecto. Este tipo de hallazgos nos llevó a repensar en las mejores

formas de incorporar nuevos miembros a la red que no tuviesen relaciones previas de confianza, pero sí de colaboración o contacto. En respuesta, se organizaron actividades específicas (presenciales y virtuales) para promover la integración de los nuevos miembros.



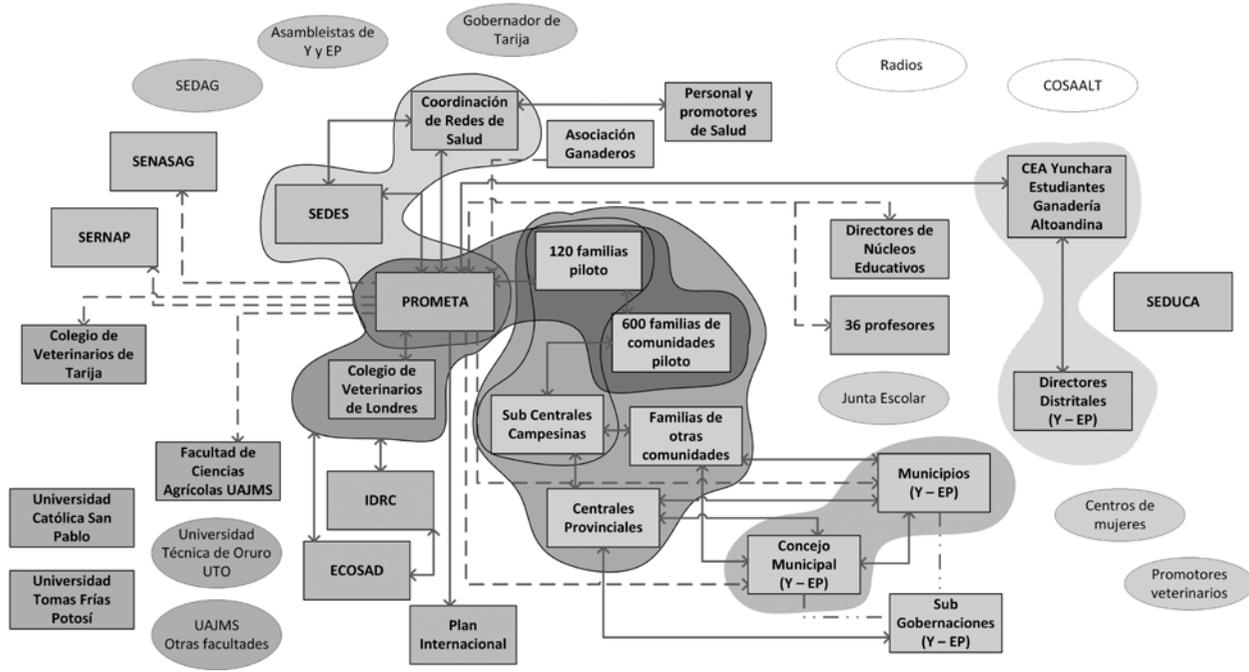
Elaboración del mapa de actores que dio base al análisis de redes realizado en 2014

Foto: Anita Luján



Para más información consultar Mertens (2016)

Figura 10
Diagrama de influencias elaborado en la ciudad de Tarija (Bolivia)



Los *diagramas de influencias* (Ver Figura 10) nos muestran cómo se conectan entre sí los distintos actores a partir de sus intereses, demandas y necesidades. Es una mirada complementaria a la del *mapa de actores* que agrupa al conjunto de actores en constelaciones, poniéndolos en relación sistémica y en diálogo mutuo, en función a su capacidad potencial de incidencia. En este caso, el mapa no organiza a los actores con base a la intervención sino a las relaciones que se establecen y las influencias que se ejercen durante la intervención.

Para construir un *diagrama de influencias* debemos ir más allá de la noción de relaciones entre actores. Para lo cual debemos:

a. Identificar y ubicar los actores en el diagrama

Si ya hemos construido el *mapa de actores*, podemos utilizar la misma lista. Si aún no contamos con un *mapa de actores* debemos identificar a los actores siguiendo el mismo procedimiento que utilizamos para construir el mapa. Una vez identificados, debemos utilizar tarjetas de distinta forma y color para poder identificar rápidamente el tipo de actor. Por ejemplo, podemos colocar en tarjetas rectangulares a los actores actuales y en redondas a los potenciales, dejando el rojo para quienes provienen de la sociedad civil, el verde para los del sector público, el azul para el sector privado, etc.

No existe una única forma de ubicar a los actores en el diagrama. Generalmente dejamos que los participantes tomen la iniciativa, comenzando por el tipo de actor o por la constelación que les resulte más fácil o significativa de graficar. Todos los actores deben colocarse en el papelote, cuidando de escribir los nombres en las tarjetas con letra clara, evitando las siglas y sin pegarlas hasta que todos los participantes estén seguros de su ubicación final.

b. Construir conjuntos de acción como constelaciones de actores y establecer relaciones

Los *conjuntos de acción* conforman constelaciones de actores que, frente a un determinado proceso, tienen la capacidad para operar

en forma conjunta, con acuerdos contruidos sobre bases amplias y tareas concretas. Uno de estos conjuntos debería ser el *grupo motor*. Recordemos que no indican alianzas, pero conforman constelaciones que nos permiten saber quiénes se encuentra más cercanos a nosotros y quiénes están aislados o menos conectados. Para indicar esto utilizamos los mismos conectores de sentido y fuerza de la relación que usamos en el *mapa de actores*. Es importante que, al momento de construir el diagrama, cada actor se conecte con todos los actores con los que se relaciona, de esta forma tendremos mejores posibilidades de explicar las relaciones que se establecen en la vida real.



Elaboración de un mapa de actores en La Paz, Bolivia
Foto: Alain Santandreu

c. Valorar las influencias

Las constelaciones, la fuerza y el sentido de la relación nos ayudan a valorar las influencias que unos actores ejercen sobre otros y sobre el proceso. Si quienes forman el *grupo motor*, es decir el gru-

po que lidera la intervención desde el punto de vista técnico, social y político, se encuentran conectados a constelaciones más amplias, formadas por actores de la comunidad y del gobierno, podemos esperar un tipo de proceso distinto a lo que sucedería si el grupo se encuentra aislado o asociado solo a algunos actores estatales o del sector privado. Este análisis nos ayudará a definir estrategias de acción en función de la capacidad de influenciar cambios que tienen las distintas constelaciones y actores.



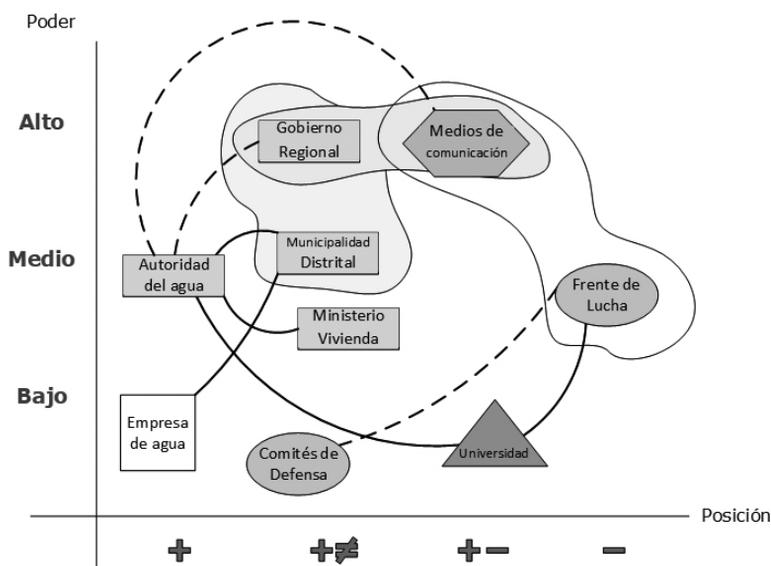
Elaboración de un sociograma en Tegucigalpa, Honduras.
Foto: Alain Santandreu

Los *sociogramas* nos permiten ubicar a los actores en función a su poder y posición con relación a un tema sobre el que hemos decidido intervenir. Permiten graficar una situación, incorporando la valoración política de la realidad que realiza, por ejemplo, el *grupo motor* (Rodríguez-Villasante, 2017). Nos ayudan a reflexionar sobre el poder y la posición que asumen los distintos actores para promover o impedir los cambios. Entendemos por *poder* a la capacidad que tiene cada actor para utilizar los recursos que se encuentran disponibles para lidiar o cooperar con otro actor, en cada situación concreta

e influenciar los cambios. Solemos organizar el poder de cada actor en alto, medio y bajo. Esta definición operativa se basa en el concepto de fuerza desarrollado por Carlos Matus. Y entendemos por *posición* a las diferentes formas que asumen los distintos actores para ubicarse frente a una situación concreta. Para la posición distinguimos cuatro intervalos que buscan romper con la dicotomía a favor/en contra, incorporando una perspectiva más sistémica y relacional: a favor, a favor pero con diferencias (en las acciones o las soluciones), ni a favor ni en contra y en contra.

Figura II

Sociograma construido para analizar el poder y la posición de los actores frente a la creación de un Comité Multisectorial para la gestión integrada de los recursos hídricos en Pucallpa (Perú) en 2016



Para construir un *sociograma* es necesario incluir las relaciones que establecen los actores, la perspectiva política asociada al análisis del poder y las posiciones que asumen frente a cada situación. Esto supone:

a. Identificar los actores y ubicarlos en el sociograma

Si ya hemos construido el *mapa de actores* o el *diagrama de influencias*, podemos utilizar la misma lista. Si aún no contamos con un *mapa de actores* o un *diagrama de influencias* debemos identificar a los actores, siguiendo el mismo procedimiento que utilizamos para construir el mapa o el diagrama. Una vez identificados, debemos colocar los nombres de los actores en tarjetas de distinta forma y color para poder identificar rápidamente el tipo de actor. Por ejemplo, podemos utilizar tarjetas rectangulares para los actores del sector público y circulares para los de la sociedad civil. Sugerimos colocar a cada tipo de actor en tarjetas de colores diferente para facilitar el análisis.

El sociograma se construye utilizando un eje cartesiano que ubica el poder en el eje de las ordenadas (y) y las posiciones que asumen los actores con relación al tema o problema que abordamos, en el de las abscisas (x). Valoramos el poder utilizando un intervalo de tres: bajo, medio y alto, y las posiciones con uno de cuatro:

- a favor (graficado con un signo de más);
- a favor, pero con una posición diferente (graficado con el signo de más y diferente);
- ni a favor ni en contra (graficado con el signo de más y de menos);
- en contra (graficado con el signo de menos).

De esta manera se conforman doce cuadrantes en los que se pueden ubicar a los actores, partiendo de nuestra valoración sobre su poder y posición. Todos los actores que han sido identificados deben transcribirse a las tarjetas y colocarse en el papelote, cuidando de no pegarlos hasta estar seguros de su ubicación final. Antes de pegar las tarjetas, quienes han participado del ejercicio deben estar de acuerdo en su ubicación final.

*b. Construir conjuntos de acción y conectar los actores
a través de sus relaciones*

Los *conjuntos de acción* se construyen de la misma forma que en el *diagrama de influencias*, colocando en una misma constelación, a los actores que mantienen una mirada similar en relación al tema que estamos analizando. Es probable que un mismo actor haga parte de más de un *conjunto de acción*. Esto nos indica el peso diferenciado que tienen los distintos actores y su capacidad para imponer sus puntos de vista. Para conectar a los actores entre sí utilizamos los mismos conectores de sentido y fuerza de la relación que usamos en el *mapa de actores* y en el *diagrama de influencias*, a los que agregamos algunos específicos como el que indica una relación rota (que solemos identificar con una cruz sobre la línea).

c. Valorar la correlación de fuerzas entre los distintos actores

El análisis de la relación que se establece entre los distintos *conjuntos de acción* nos permite tener una primera idea de la correlación de fuerzas que existe en el momento actual, con relación a nuestro tema. La valoración de su ubicación nos ayuda a comprender cómo se distribuyen el poder frente a cada situación. Y nos permite definir estrategias para establecer aliados o identificar y bloquear opositores, evitando emprender acciones que se enfrenten a fuertes resistencias que son difíciles de manejar. Por ejemplo, la valoración de las posiciones ambiguas, en las que no queda claro si un determinado actor se encuentra a favor o tiene una posición diferente, representa un desafío para quienes realizan el análisis. Los *sociogramas* son muy útiles para valorar la capacidad de influenciar cambios, en un determinado territorio y con actores particulares organizados en torno a una situación específica.



Sociogramas elaborados en un Taller sobre Trayectorias de Cambio realizado en la Universidad de Antioquia en Medellín (Colombia)

Foto: Eryka Torrejón

***LAS IMÁGENES ENRIQUECIDAS COMO FORMA DE IMAGINAR EL FUTURO
DESEADO DESDE EL PRESENTE, COMPROMETERNOS CON LAS MÚLTIPLES
PERSPECTIVAS Y COMPRENDER LAS CONSECUENCIAS DE LA INTERVENCIÓN***

Para comprometernos con las múltiples perspectivas y comprender las consecuencias que pueda tener la intervención debemos incorporar los distintos puntos de vista y conocer los propósitos que orientan a los actores a hacer lo que hacen. Como cada actor tiene su propia perspectiva, es necesario tener la suficiente precaución de no excluir a ninguno. No importa si su perspectiva es única o si representa a la mayoría, todas hacen parte del mismo proceso que estamos tratando de comprender y todas nos ayudan a conocer los juicios que orientan a los actores a actuar como actúan. No olvidemos que:

En este contexto, la palabra ‘perspectiva’ no trata de comprender distintas opiniones sobre la misma ‘forma de ver la vida’, sino que trata de comprender las implicaciones con las que las distintas ‘formas de ver la vida’ guiarán a los individuos a ‘ver’, interpretar y responder a la realidad (Williams, 2017, p. 16).

Para comprender las múltiples perspectivas solemos elaborar, en forma colaborativa, imágenes enriquecidas, similares a los mapas cognitivos o mapas parlantes. Las *imágenes enriquecidas* nos acercan al presente, nos ayudan a comprender y explicar una situación actual como punto de partida para analizar un sistema complejo de interrelaciones. Nos referimos a una situación y no a un sistema porque una *situación* describe los aspectos desordenados que se encuentran presentes en la realidad, pero no definen un *sistema* que no existe en la realidad. Como nos recuerda Bob Williams “Las imágenes enriquecidas vienen del campo de los sistemas que considera a los sistemas como una realidad ‘imaginada’. Para distinguir esto de lo que realmente está en el mundo real, se usa la palabra ‘situación’ que describe este aspecto presente en la ‘realidad” (Williams, 2017, p. 36).

Instrumentos similares como los mapas cognitivos o las imágenes vivas suelen utilizarse en la teoría de cambio para identificar la realidad actual (Retolaza-Eguren, 2010). Ayudan a tomar una fotografía del proyecto y la situación inmediata, utilizando los dibujos que realizan los participantes de un taller para identificar los temas, representar a los actores e incorporar a las instituciones más importantes. El resultado es un dibujo colectivo que muestra una imagen del presente, aunque también pueden elaborarse como imágenes del futuro (Retolaza-Eguren, 2010).

La principal diferencia entre las *imágenes enriquecidas* y las imágenes vivas es que las primeras muestran situaciones, mientras que las segundas tratan de configurar sistemas.

Para construir una *imagen enriquecida* es necesario enfocarse en la situación que queremos comprender, lo que supone:

a. Identificar la situación que nos interesa comprender

Es importante identificar adecuadamente la situación que vamos a dibujar, poniéndole un nombre que no sea una pregunta o una respuesta. El nombre debe representar con claridad la situación compleja que vamos a dibujar. Como no es un sistema, aparecerá

como una visión desordenada de lo que sabemos e ignoramos, pero nos aportará pistas para comprender sistémicamente el proceso.

b. Dibujar libremente todos los elementos que surgen al pensar en la situación

Como el dibujo se hace a mano y debe incorporar el mayor número de perspectivas posibles, recomendamos que se construya en forma colaborativa, aunque es conveniente que una sola persona sea la encargada del dibujo. Es importante disponer de plumones de distintos colores, porque al dibujar, facilitan el pasaje del pensamiento concreto al abstracto. Es posible comenzar por cualquier parte, una idea fuerza, el entorno en el que nos encontramos, un problema muy sentido, los actores principales, etc. No olvidemos que una vez que hemos comenzado, las ideas y conexiones irán surgiendo en forma natural con el aporte de todos. Para graficar las conexiones sugerimos retomar la simbología que hemos utilizado en el *mapa de actores*, en el *diagrama de influencia* y en el *sociograma* para indicar la fuerza y el sentido de las relaciones o las relaciones cortadas o rotas. Al dibujar debemos incluir estructuras, procesos, el clima, recursos, asuntos expresados por los participantes, suposiciones, conflictos, propósitos, aspiraciones, el ambiente, las instituciones, etc. Éste es un momento de mucha creatividad e interacción que nos ayuda a comprender la situación actual, cargada de significados y sentidos que se dibuja y que nos conecta tanto con el pasado como con el futuro deseado.

c. Valorar la situación

Una vez que hemos terminado de dibujar estaremos en condiciones de valorar la situación en su conjunto. Al observar la “realidad” que hemos dibujado, podemos comenzar a pensar sistémicamente para crear un modelo mental que nos ayude a comprender y a operar en dicha realidad (Williams, 2017). Como suele ser el *grupo motor* quien analiza el dibujo, sus integrantes mejoran su mirada sobre el territorio, los actores y su complejidad, lo cual facilita construir una perspectiva sistémica del proceso de cambio.

El ejercicio de reflexión permite que afloren “ideas para la acción” que luego nutrirán actividades que se consolidan en la *matriz de productos*. De esta forma la planificación de nuestra intervención se nutre con el aporte acumulado de los procesos de construcción de la *línea de tiempo*, los distintos *mapas* y las *imágenes enriquecidas*.

Monitorear, dar seguimiento y evaluar los cambios

Entendemos por *monitoreo, seguimiento y evaluación de los cambios* (que realizamos como parte de la gestión del conocimiento de una intervención) al proceso que nos permite documentar, poner en valor y analizar críticamente la calidad de los aprendizajes y cambios que se producen o influyen con una intervención y que se conectan con las transformaciones políticas, sociales y ambientales que los anteceden.

El monitoreo, seguimiento y evaluación de los cambios nos permite identificar, al menos, tres diferentes tipos de cambios:

- Los *productos* que resultan de las actividades que realizamos.
- El *progreso en los alcances* que identificamos en los distintos actores con los que trabajamos (*grupo motor y conjuntos de acción*).
- Las *transformaciones políticas, sociales, culturales y ambientales* que hemos contribuido a lograr con la intervención, que anteceden y a su vez, trascienden a la intervención, y se conectan con la trayectoria que orienta las transformaciones de más largo aliento.

Estos cambios se miden como *productos, alcances y logros*, e incluyen tanto los cambios directamente vinculados como los influenciados por la intervención, sean esperados o no esperados.

Como los cambios que buscamos medir son complejos, vale la pena poner un ejemplo que nos permita comprender, tanto las especificidades, como la complementación que existe entre los diferentes tipos de cambio y formas de medirlos. Tomemos como ejemplo una comunidad con alto riesgo de contraer dengue en la que realizamos

un ciclo de talleres para fortalecer las capacidades de los actores que acompañan la intervención. Como resultado identificamos los riesgos de contraer la enfermedad y las acciones para mitigarlos. Una vez finalizada la capacitación, la comunidad y las autoridades resuelven organizar una campaña conjunta de recolección de objetos “inservibles”.

Una primera forma de medir los cambios refiere a las actividades que hemos realizado. Estos cambios pueden medirse utilizando un indicador sencillo que dé cuenta del número de talleres realizados o el porcentaje de participantes que mejoraron su conocimiento. Un resultado posible podría ser que *el 52% de quienes participaron en el ciclo de talleres mejoró su conocimiento con relación a la transmisión de la enfermedad*. Esta medición nos permite atribuir los cambios a nuestras acciones dando cuenta de uno de los productos del proyecto (la mejora en el conocimiento de la comunidad).

Pero también podemos medir los cambios que hemos influenciado en quienes participaron en los talleres incorporando, no solo el conocimiento (saber), sino también el conocimiento para la acción (saber hacer) y la acción misma (hacer). Una buena forma para medir esto es valorar cuánto y cuáles han sido los cambios en quienes participaron de los talleres. Para esto debemos definir un *alcance*, es decir el cambio que esperamos influenciar en los actores y construir *marcadores de progreso* que nos permitan medirlo en forma longitudinal. Esto nos ayudará a mejorar nuestra comprensión de los cambios influenciados por nuestra intervención considerando los comportamientos (actitudes y prácticas), conocimientos, relaciones y acciones de quienes han participado del proyecto. Los marcadores de progreso nos permiten medir los cambios cualitativos a partir de una valoración intersubjetiva que realizamos sobre un determinado tipo de actores. De esta manera la medición del alcance complementa la de los productos, ampliando nuestra capacidad de comprensión de los cambios. Como resultado podemos decir que, *si bien el 52% de quienes participaron en el ciclo de talleres mejoró su conocimiento con relación a la transmisión de la enfermedad, esto no supone un cambio en su comportamiento (ya que continúan dejando inservibles en los patios) ni en sus relaciones (en la comunidad siguen sin hablar entre sí de dengue)*.

Finalmente, podemos analizar cuánto estamos contribuyendo con lo que hacemos, a los resultados esperados (y no esperados pero identificados) del proyecto, pero también a las transformaciones más profundas que anteceden y trascienden el proyecto. Este tipo de cambios se miden como *logros* y se expresan con una valoración cualitativa que considera tanto los cambios directamente vinculados a lo que hicimos como los que hemos influenciado con nuestras acciones. La noción de logros nos permite reflexionar sobre la calidad y sostenibilidad de los cambios en relación a las transformaciones más profundas que demanda la comunidad, conectando el conocimiento a la acción.

En este ejemplo encontramos cambios que podemos vincular directamente a lo que hicimos, ya que, sin los talleres de capacitación, la población no habría mejorado sus conocimientos sobre los riesgos de contraer dengue. Junto a cambios que difícilmente podremos atribuir a nuestra intervención, aunque sí podamos vincularlos lógicamente a lo que hicimos, debido a que sin la información y el conocimiento que compartimos en los talleres, difícilmente se hubiesen organizado las actividades de recolección de inservibles.

Esta forma de aproximarnos al problema nos permite reflexionar sobre los alcances y límites que tiene cada una de estas técnicas para medir los resultados. Un *marcador de progreso* nos ayuda a valorar, en forma cualitativa, los cambios que los actores van teniendo a medida que avanzamos con las actividades. Para medir estos cambios utilizamos el *diario de alcances* que elaboramos al inicio del proceso y que aplicamos en forma longitudinal y de manera periódica (por ejemplo, cada 6 meses). El análisis integrado de los indicadores (que miden los productos) y de los marcadores de progreso (que miden los alcances) nos permite tener una perspectiva más clara de la calidad y la sostenibilidad de los cambios que vamos alcanzando y que expresamos como un logro. No olvidemos que el éxito de una actividad puntual, como una campaña de recolección de recipientes inservibles en los que pueden criarse larvas de *Aedes aegypti*, no significa un cambio en la actitud o el comportamiento de las personas de la comunidad que participaron en dicha actividad, por lo tanto, nada nos dice sobre la sostenibilidad de los resultados. La práctica habitual, promovida por el Ministerio de Salud, de recoger en forma periódica ob-

jetos inservibles que se acumulan en los patios de las casas no ha logrado cambiar la costumbre de las personas de seguir acumulándolos y, por lo tanto, no ha eliminado el riesgo de contraer dengue. No olvidemos que los determinantes sociales y ambientales del proceso salud-enfermedad que debemos atacar son mucho más complejos.

El *monitoreo, seguimiento y evaluación de los cambios* articula tres grupos de instrumentos:

- La *matriz de productos* para medir los avances en la implementación de las actividades planificadas.
- El *diario de alcances* y las *fichas de alcances* para poner en valor los cambios cualitativos influenciados por la intervención.
- La *matriz de logros* para conectar y comprender las contribuciones de nuestra intervención a la calidad y sostenibilidad de los cambios.

LA MATRIZ DE PRODUCTOS PARA MEDIR LOS AVANCES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PLANIFICADAS

Recordemos que los *productos* son cambios esperados, directamente vinculados a la intervención, objetivamente verificables (aunque no siempre tangibles) que se miden con indicadores. Representan una de las formas en las que medimos los resultados que contribuimos a lograr con nuestra intervención. Y en la práctica, se conectan a las transformaciones políticas, sociales y ambientales más profundas que se desarrollan en el territorio y con los actores con los que trabajamos. Un producto puede ser tanto un informe como las casas o personas que han mejorado su protección frente al mosquito del dengue. La matriz organiza los resultados por tipo de actor, y tiene una estructura sencilla que conecta lo que hacemos y medimos como producto, con el alcance, es decir, con el cambio cualitativo que esperamos influenciar con nuestras acciones en los diversos actores. También es un insumo para la construcción de la *matriz de logros* que se desarrolla más adelante.

Figura 12
Matriz de productos

Matriz de Productos											
Nombre del proyecto / intervención y lugar de ejecución					Fecha de elaboración de la Matriz		dd/mm/aa				
Alcance (Texto)											
Nombre del actor 1											
Objetivos (Texto)	Actividad estratégica (Texto)	Indicador (Texto)	Medición indicador #	Productos (Texto)	Responsable actividad (Nombre)	Fecha inicio	Fecha fin	Cronograma (semanas)			
								1	2	3	4
1.	1.	1.		1.	1.						
		2.									
Nombre del actor 2											
Objetivos (Texto)	Actividad estratégica (Texto)	Indicador (Texto)	Medición indicador #	Productos (Texto)	Responsable actividad (Nombre)	Fecha inicio	Fecha fin	Cronograma (semanas)			
1.	1.	1.		1.	1.						
2.	1.	2.		2.	2.						

Para construir una *matriz de productos* que permita documentar y medir las actividades estratégicas y los productos resultantes, es necesario ir más allá de las matrices que suelen utilizarse para acompañar la gestión de los proyectos, lo que supone:

a. Estructurar la medición de los resultados (productos)

La *matriz de productos* nos ayuda a estructurar la intervención y dar seguimiento a las actividades a lo largo de todo el proceso. Se organiza en tres grandes bloques y debe ser elaborada por el *grupo motor*. Los dos primeros bloques hacen parte de este paso y, el tercero se describe en el siguiente paso (literal b). El *primer bloque* identifica el nombre y lugar en el que se implementa el proyecto o la intervención, describe el alcance —que se incorpora luego de elaborar el *diario de alcances*— y la fecha en la que se realiza cada medición. Para no perder la perspectiva longitudinal, las fechas de las sucesivas mediciones se acumulan en forma cronológica. El *segundo bloque* permite medir los cambios que se producen con la intervención. Se organiza por tipo de actor (sociedad civil, sector público, etc.) e incluye los objetivos, las actividades estratégicas, los indicadores y su medición actualizada y los productos. Como puede verse en la Figura 12, para cada objetivo y actividad estratégica es posible pensar en más de un

indicador que corresponda a uno o más productos. Solemos construir las matrices utilizando una planilla Excel que permite realizar los cálculos en forma sencilla.

La *matriz de productos* considera tres fuentes. Por una parte, el documento de proyecto o el protocolo de investigación elaborado antes de iniciar la intervención, generalmente, por los investigadores o técnicos y que contiene las actividades y resultados esperados, expresados como productos. Por otra, el *diario de alcances* que incluye el alcance y finalmente, los resultados de las *imágenes enriquecidas*. De esta forma, la matriz incorpora las distintas perspectivas que tienen los actores interesados en promover cambios. Con el paso del tiempo, la matriz debe revisarse y ajustarse, incorporando o eliminando actividades, indicadores y productos conforme se vaya avanzando la intervención.

b. Programar y monitorear los cambios

Finalmente, el *tercer bloque* de la matriz incluye un conjunto de campos que permiten monitorear la programación de las actividades. De esta forma, la matriz no solo documenta la parte de los resultados que se expresan como productos, sino que, también permite dar seguimiento a la implementación de las actividades a través de un cronograma sencillo organizado en semanas.

A diferencia de algunos instrumentos de seguimiento de actividades usualmente utilizados en los proyectos como el gestor de proyectos, la *matriz de productos* no se centra en el análisis del desempeño, evaluando si cumplimos o no con los productos esperados en los tiempos y con la calidad prevista. Su objetivo es ayudarnos a comprender cuáles son nuestras contribuciones a los procesos en marcha, conectando lo que hacemos con los cambios que influenciarnos. Nos permite reflexionar sobre el tiempo que demanda lograr cada uno de los cambios y nos ayuda a analizar su sostenibilidad y calidad. Recordemos que tomar más tiempo del previsto no muestra, necesariamente, una mala planificación o gestión ya que cada proceso político o socio-ambiental es único y tienen su propia dinámica de la que debemos aprender. Dicho de otra forma, lo que funcionó una vez, puede no servir otra vez.

c. Analizar los cambios directamente vinculados a nuestra intervención

La matriz recoge los resultados directamente vinculados a la intervención, es decir aquellos cambios que no se producirían si no hubiésemos ejecutado las acciones que planificamos realizar. El análisis de la matriz nos permite: i) dar seguimiento a lo que hacemos a través de indicadores y de un cronograma de implementación, ii) asociar nuestras acciones tanto a los productos que nos comprometimos lograr como los no esperados y iii) conectar en la *matriz de logros*, los productos con el alcance, vinculando los cambios directamente producidos con los que esperamos influenciar en los distintos actores que hacen parte de la intervención.

EL DIARIO DE ALCANCE Y LAS FICHAS DE ALCANCE PARA PONER EN VALOR LOS CAMBIOS CUALITATIVOS INFLUENCIADOS POR LA INTERVENCIÓN

Los *alcances* son cambios cualitativos en los conocimientos, comportamientos (actitudes y prácticas), relaciones y acciones, esperados o no esperados, que se influyen con nuestra intervención, se valoran en forma intersubjetiva, se miden con *marcadores de progreso* y se vinculan lógicamente a lo que hacemos (Earl *et al.*, 2002). Para construir el alcance, los integrantes del *grupo motor* deben identificar los cambios que esperan influenciar en los distintos actores que hacen parte de la intervención. Estos cambios se definen como “una utopía realizable” porque deben ubicarse en el horizonte, pero sin perder de vista la realidad. Conectan nuestra capacidad de influenciar cambios con los procesos de transformación política y socio-ambiental de más largo aliento que descansan en y nos vinculan a las comunidades y otros actores locales. No olvidemos que los cambios que influenciamos contribuyen al alcance, y aunque no podamos atribuirlos directamente a nuestras acciones, es posible conectarlos lógicamente con lo que hacemos.

Figura 13
Diario de alcances

Diario de Alcances							
Nombre del proyecto:							
Lugar:							
Participantes:							
Fecha de aplicación:							
ALCANCE							
PUNTUACIÓN DE LOS MARCADORES DE PROGRESO (0 = NO HA INICIADO / 1 = BAJO / 5 = ALTO)							
MARCADORES DE PROGRESO							
Lo que esperamos ver	0	1	2	3	4	5	Explicación de la puntuación
Lo que queremos / nos gustaría ver							
Lo que nos encantaría ver							

Para construir un *diario de alcances* es necesario prestar especial atención a los cambios que esperamos influenciar en los distintos actores con los que trabajamos, lo que supone:

a. Formular el alcance

El alcance se formula de tal forma que exprese cómo se espera que los distintos actores se comporten y relacionen entre sí, con las personas, las organizaciones e instituciones y con los ecosistemas, si la intervención logra desplegar todo su potencial de cambio (Earl *et al.*, 2002; Wilson-Grau, 2013; Santandreu, 2016). Por este motivo, el alcance se formula utilizando el presente de indicativo, como si se tratara de un hecho. Por ejemplo: “Los integrantes del grupo motor mejoran su conocimiento sobre el problema, usan ese conocimiento para contribuir a cambiar a realidad y se relacionan con nuevos actores locales interesados en sostener los procesos de cambio”.

El grupo motor suele ser el encargado de elaborar el *diario de alcances*, aunque también es posible elaborar más de un diario involucrando, por ejemplo, a quienes hacen parte de los *conjuntos de acción*.

b. Construir y valorar los marcadores de progreso

Los *marcadores de progreso* nos permiten medir los cambios que influenciamos en los distintos actores a medida que avanzamos con el proceso. Se formulan en frases cortas utilizando el presente de indicativo, cuidando de cubrir los tres niveles de medición del cambio: lo que esperamos ver, lo que queremos o nos gustaría ver, y lo que nos encantaría ver.

Por ejemplo, un marcador de progreso que mida un cambio que esperamos ver puede formularse así: “Los investigadores mejoran su comprensión del enfoque de Ecosalud”.

Si fuese un cambio que queremos o nos gustaría ver podría formularse de la siguiente forma: “Los investigadores aplican y reflexionan sobre el enfoque de Ecosalud”.

Mientras que si fuese un cambio que nos encantaría ver, podríamos formularlo de esta otra manera: “Los investigadores formulan todos sus proyectos bajo el enfoque de Ecosalud”.

Los ejemplos muestran un cambio encadenado en tres niveles, cada uno de los cuales supone un mayor nivel de cambio. Primero “mejoran la comprensión” lo que supone un cambio de conocimiento (en el saber), luego “aplican y reflexionan” que supone un cambio más grande que involucra la actitud y comportamiento (en el saber hacer) y, finalmente, “formulan todos los proyectos bajo el enfoque”, incorporándolo a su práctica habitual (en el hacer). Pero como no todos los cambios se encuentran encadenados, algunos pueden expresarse solo en uno o dos de los niveles.

Veamos qué tipos de cambios mide cada uno de los niveles. El primer nivel mide los cambios que esperamos ver. Son cambios relativamente fáciles de lograr en el transcurso de la intervención. No corresponden al punto de partida sino a los primeros cambios que se producen en los distintos actores que hacen parte de la intervención.

El segundo grupo mide los *cambios que queremos o nos gustaría* ver que indican un mayor nivel de aprendizaje y un compromiso más activo. Contienen cambios que no siempre se lograrán durante la intervención pero que es posible alcanzar si se implementan acciones adecuadas.

Finalmente se encuentran los *cambios que nos encantaría ver* que reflejan transformaciones más profundas, que la intervención desearía lograr y que muestran las contribuciones de lo que hacemos a las transformaciones políticas, sociales y ambientales de más largo aliento. Son una forma de expresar y medir la sostenibilidad de los cambios que van más allá de la intervención.

Un *diario de alcances* no debe tener demasiados marcadores de progreso y su medición longitudinal no debe realizarse en períodos menores de seis meses, debido a que este tipo de cambios demandan cierto tiempo de desarrollo y consolidación. Nos muestran el progreso global de la intervención, entendido como un avance o un retroceso en la calidad de los cambios. La medición de cada marcador se coloca en una escala que suele ir de 0 (cero significa aún no podemos medir el cambio) a 5 (cinco) y solo sirve para indicar el progreso, ya que el análisis de los puntajes por sí solo no nos indica nada. Finalmente, cada marcador cuenta con un campo en el que se explica el cambio. La explicación debe ser clara y contundente, nos ayuda a fundamentar la puntuación y nos permite recordar los motivos por los que valoramos el cambio de esa forma. Una buena explicación suele aportar un argumento poderoso para la sistematización y la evaluación.

*c. Analizar los cambios que influenciamos
con nuestra intervención*

El análisis de los cambios que se miden con el *diario de alcances* es una tarea que suele asumir el *grupo motor* y se realiza en forma integrada, pese a que cada marcador puede interpretarse por separado. La fuerza de este instrumento radica en que nos permite comprender los cambios en forma articulada, conectando entre sí, la lectura de los distintos marcadores. Ésta es una diferencia impor-

tante con los indicadores que pueden medir los distintos cambios en forma aislada. La explicación integrada de los cambios que se registran en los marcadores, nos permite comprender cuanto hemos influenciado a los diversos actores que hacen parte del proceso. Y, en un sentido más amplio, cuánto hemos contribuido con nuestros cambios a las transformaciones políticas sociales y ambientales que trascienden la intervención.

Cuadro 5 Más allá del vector, combatiendo la enfermedad de Chagas en comunidades de Centroamérica

La enfermedad de Chagas transmitida por el *Trypanosoma cruzi* afecta importantes zonas rurales de Guatemala, Honduras, El Salvador y otros países de América Latina. La aplicación de insecticidas es la forma tradicional para combatirla. Sin embargo, las viviendas de adobe o caña, los pisos de tierra y la presencia de animales dentro de las casas son los principales determinantes inmediatos que aumentan el riesgo de contraer la enfermedad.

Un equipo de investigadores liderado por el LENAP de la Universidad San Carlos de Guatemala e integrado por CENSALUD de la Universidad de San Salvador y el Programa de Control de Vectores de la Secretaría de Salud de Honduras, con apoyo del IDRC de Canadá trabajó por varios años en comunidades de los tres países, abordando los determinantes inmediatos aplicando el enfoque de Ecosalud. Sin embargo, haber aplicado un nuevo enfoque para abordar la investigación en salud no garantiza conectar los resultados con la acción. En muchos casos, los investigadores son los primeros en estar renuentes a los cambios metodológicos y de enfoque y a usar nuevos instrumentos y abordajes. Cuando se habla de cambios son los investigadores quienes menos quieren saber del tema o no tienen una idea cabal de hacia dónde deben ser dirigidos sus esfuerzos. La incertidumbre frente a los cambios suele transformarlos en los primeros resistentes a innovar en sus enfoques y sus prácticas, aunque hayan cambiado la forma como abordan una investigación.

El uso de materiales disponibles, el trabajo de las mujeres de la comunidad y una técnica de “repellado” culturalmente apropiada, basada en la combinación de ceniza volcánica, arena y cemento permitieron mejorar las paredes y pisos. La instalación de gallineros y perreras fuera de las casas sacó de las viviendas a buena parte de los animales domésticos eliminando las fuentes de alimento para las chinches. Sin embargo, para lograr esto, los propios investigadores debieron cambiar la forma como gestionaban el conocimiento en el proyecto. El uso de un nuevo enfoque y la aplicación de diversos instrumentos facilitaron el camino.

El *diario de alcances* fue uno de los instrumentos más importantes. Aplicado en los tres países sirvió como un instrumento para la toma de decisiones para la acción, permitió identificar vacíos y necesidades del proceso, además de situar a los investigadores en una narrativa compartida. En Honduras ayudó a incorporar profesionales de distintas disciplinas e instituciones, fortaleciendo el enfoque transdisciplinario. En El Salvador contribuyó a identificar temas para el fortalecimiento de capacidades del personal de salud en la aplicación de la técnica de repellado y del enfoque de Ecosalud. En Guatemala ayudó a implementar alternativas económicas construyendo gallineros fuera de las casas, que permitieron a las familias mejorar sus ingresos con la venta de carne y huevos.

Los diarios de alcances permitieron ayudar a construir y fortalecer vínculos entre los diferentes actores, a partir de la comunicación y el intercambio directo de experiencias. Y, además, mejoraron la visión de las necesidades de las comunidades, debido a que su aplicación generaba un espacio de comunicación entre líderes comunitarios e investigadores. Este espacio sirvió para poner en común las experiencias y expectativas de las comunidades, que se registraban en las observaciones, garantizando que no se perdieran y pudiesen alimentar una reflexión común.

A nivel de los equipos de investigación fue un instrumento de autoevaluación que permitió compartir sus experiencias y estrategias para abordar el trabajo comunitario en los distintos países. El diario facilitó el registro de situaciones subjetivas no abordadas con otras herramientas que terminaron siendo claves para el éxito del pro-

yecto. Por ejemplo, se identificaron las tensiones de algunos miembros del equipo frente a ciertas demandas de las comunidades que el proyecto no podía abordar. También permitió compartir y poner en valor diferentes metodologías aplicadas en cada país y contribuyó a modificar las estrategias de investigación-acción seguidas con los diferentes actores. Por ejemplo, al reflexionar sobre los diarios se dieron cuenta que en todos los países los hombres encargados de repellar las viviendas no tenían interés en aprender la técnica por lo que centraron sus esfuerzos con las mujeres que estaban más preocupadas por mejorar sus viviendas. No se identificaron limitantes en su aplicación y uso, y siempre se tuvo la precaución de no generar falsas expectativas en los actores (sobre todo en las comunidades), por ejemplo, para resolver problemas de educación o de relaciones intrafamiliares que emergían como preocupación de las comunidades. Pese a que al inicio se identificaron los actores que participarían en el proyecto, esta herramienta permitió detectar quiénes estaban realmente colaborando y quiénes no.

Otro instrumento aplicado en todos los países fueron las *fichas de alcance*, que permitieron documentar los cambios cualitativos en los actores más relevante para el proyecto, los resultados más importantes que se estaban obteniendo, los avances o frenos, las relaciones que se establecían y las acciones concretas que se implementaban. Las fichas son una fuente para la sistematización de los aprendizajes, un medio para tener un registro ordenado de la información y un instrumento que facilita la realización de informes y acciones de comunicación. Una importante lección aprendida es que los investigadores involucrados deben tener una mentalidad abierta para reconocer y valorar los cambios. Ésta es una tarea difícil porque requiere del interés de los investigadores por identificar los cambios que se influyen en ellos mismos, en el equipo de investigación, en las comunidades y en otros actores locales.

Inicialmente, el uso de instrumentos de *gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio* fue tomado como una carga más de trabajo, hasta que se logró ver su utilidad. En este proceso, el convencimiento de los investigadores principales fue clave para motivar a los demás miembros del equipo a acercarse, utilizar y evaluar críti-

camente los instrumentos. Una vez que se ve la utilidad y la conveniencia de su uso todo cambia, Como siempre dice Carlota Monroy ¡ver para creer!

Para más información consultar Monroy, C., Espinoza, J.O. & Santandreu, A. (2015).

Las *fichas de alcances* documentan los cambios cualitativos no esperados, que emergen como parte de la intervención, aunque también pueden documentar cambios esperados que han tenido un comportamiento diferente (mejor o peor) al previsto.

Figura 14
Ficha de alcances

Ficha de Alcances			
Título: Descripción breve del alcance que se documenta (1 o 2 líneas)			
Ciudad/País		Fecha de elaboración	dd/mm/aa
Autor/a	Quién redactó la ficha		
Descripción del Alcance	Quién cambió, qué cambió, cuándo cambió y cómo cambió.		
Significado del Alcance	Por qué este cambio es importante para el proyecto.		
Contribución del proyecto al Alcance	Cómo ha contribuido el proceso/proyecto por medio de sus actividades y resultados al logro de este alcance.		
Productos	Si es posible adjuntar como link.		

Para construir una *ficha de alcances* debemos documentar y medir los cambios cualitativos que influenciamos en los diversos actores vinculados al proceso, lo que supone:

a. Identificar quién, qué, cuándo y cómo cambió

Las *fichas de alcances* nos permiten documentar los cambios a partir del actor que ha cambiado. Como los alcances miden cambios en las personas, las organizaciones o las instituciones, es clave identificar con claridad al actor del cambio. Para esto debemos ser muy

precisos en colocar su nombre, cargo e institución. Al identificar qué cambió sabremos si fue un comportamiento (actitudes y prácticas), un conocimiento, una relación o una acción. Por su parte, el cómo y cuando cambió nos conecta lógicamente con el proceso de cambio, mostrando la forma en que las actividades que realizamos influenciaron en los procesos. Estos campos constituyen el corazón de la ficha y su narración debe ser lo más precisa posible (ver Figura 14).

Por ejemplo, al elaborar la ficha debemos indicar que el Sr. Óscar Pérez, Alcalde Municipal de Fray Bentos, a partir del conocimiento aportado por el proyecto y las acciones de incidencia realizadas por el *grupo motor* ha mejorado su comprensión sobre la importancia de medir la presencia de larvas del *Aedes aegypti* y de eliminar los recipientes inservibles como forma de disminuir el riesgo de contraer dengue. Este cambio lo ha llevado a asignar un pequeño presupuesto y liderar una campaña de recolección de recipientes inservibles coordinando, por primera vez, acciones con la comunidad.

Por tratarse de una valoración intersubjetiva del cambio, todo el proceso de elaboración, medición y análisis de la *ficha de alcances* se debe realizar en forma colaborativa. Generalmente es un miembro del *grupo motor* quien identifica un cambio en alguno de los actores y elabora una primera versión de la ficha que es sometida a discusión con todo el grupo, que la valida. Como parte de este debate puede cambiar su contenido debido a que las percepciones de los miembros del grupo pueden ser diferentes y es necesario llegar a un consenso. Una vez que la ficha ha sido redactada, se somete a validación con el actor del cambio, triangulando la información para estar seguros que nuestra interpretación del cambio es correcta.

b. Vincular el cambio a nuestra intervención

Luego de identificar el cambio debemos vincularlo lógicamente a la intervención, narrando por qué este cambio es importante para nosotros y como nuestras acciones han contribuido al cambio. No olvidemos que los alcances no pueden atribuirse directamente a lo que hacemos, pero sí conectarse lógicamente con nuestras acciones. Esta

descripción debe ser concreta y centrarse en las contribuciones, más que en las atribuciones.

c. Valorar su contribución al proceso de cambio

El análisis de la ficha es una actividad colectiva y se realiza en una reunión del *grupo motor*, ya que nos interesa documentar un cambio significativo construyendo una perspectiva común. Esta valoración se transforma en nueva evidencia que nos muestra cómo la intervención está contribuyendo a un logro que la trasciende, nos permite valorar la calidad de los cambios que estamos influenciando y aporta elementos para una narrativa anclada en los procesos locales, más que en la intervención. Si es posible, recomendamos incorporar los vínculos electrónicos que nos conduzcan a los productos elaborados en la intervención y que nos sirven como evidencia documentada de los cambios.

Cuadro 6

Condiciones de trabajo, entornos ambientales y salud de los recicladores en la margen izquierda del río Rímac, Lima, Perú

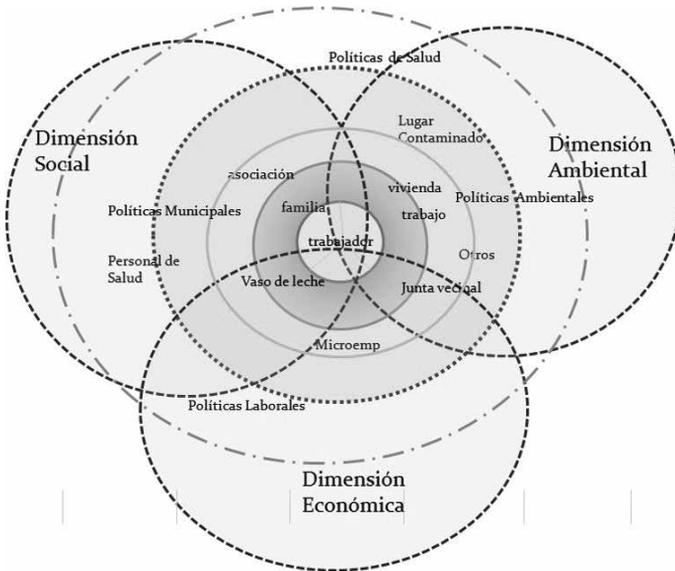
El encuentro entre un grupo de investigadores de ECOSAD, Consorcio por la Salud, Ambiente y Desarrollo y los recicladores de Lima (Perú) motivó la implementación de un proyecto de investigación-acción apoyado por el IDRC de Canadá, que buscó construir evidencia sobre los impactos de la contaminación, los accidentes laborales y otros problemas ocupacionales de los recicladores. También motivó la implementación de acciones de incidencia con autoridades municipales y con las propias organizaciones de recicladores. Además de los problemas de salud y seguridad ambiental y en el trabajo, los recicladores presentaban una alta vulnerabilidad social como resultado de sus niveles de pobreza, marginalidad y vulnerabilidad psicológica derivada de la estigmatización de su trabajo. Eran víctimas de violencia económica, social y laboral asociadas a permanentes persecuciones, abusos y despojos, resultado de la informalidad y precariedad con la que desempeñan su trabajo y de las posiciones represoras de las autoridades.

A poco de haber iniciado las actividades, el proceso participativo motivó a los investigadores a realizar ajustes en los objetivos del proyecto, incorporando la opinión y los puntos de vista de los recicladores. El primer desafío que tuvo que enfrentar el proyecto fue la necesidad de comprender mejor la situación compleja en la que viven y trabajan los recicladores.

El uso de metodologías participativas y un enfoque transdisciplinario obligó a pensar y aproximarse al objeto de estudio en forma diferente a la tradicional. Sobre todo, desafió a cambiar la forma de concebir el trabajo, promoviendo prácticas profesionales consensuadas y sometidas a un proceso permanente de crítica reflexiva. Las reuniones periódicas del equipo de investigación fueron el espacio de debate que acompañó toda la intervención. Se desarrollaron prácticas más orientadas a la búsqueda permanente de consensos teóricos y metodológicos y al debate franco de ideas que al seguimiento en el cumplimiento del plan de trabajo. Esto supuso que los investigadores comprendieran que la importancia de sus aportes estaba en el resultado colectivo y no en el cumplimiento individual de las actividades o, incluso, en el logro de un resultado parcial de investigación. Para el proyecto, lograr esto no fue fácil. Demandó un esfuerzo constante de los investigadores principales, la implementación de espacios y dinámicas de reflexión y la elaboración de instrumentos como las *fichas de alcance*, que permitieron documentar y debatir los cambios significativos sufridos por algunos actores clave, influenciados por la intervención. Su aplicación resultó fundamental para documentar y socializar en el equipo la sucesión de cambios que se iban identificando en los actores más relevantes para el proceso.

El proyecto de investigación no sólo marcó cambios en los investigadores, los recicladores también cambiaron. Por un lado, lograron comprender la importancia que tiene una investigación en la mejora de sus condiciones laborales y de salud, algo muy alejado de su cotidianidad. Por otro, promovieron cambios en sus prácticas cotidianas a partir del uso del conocimiento socialmente construido con el proyecto. Finalmente, tomaron conciencia de la importancia de la organización social para el logro de objetivos políticos comunes, orientados a la mejora de sus condiciones de vida y trabajo.

Demostraron que tienen el saber y la capacidad de “enseñar” a otros sobre cómo reciclar en forma segura y cómo diseñar alternativas tecnológicas como un triciclo ergonómico. Las *fichas de alcances* fueron, desde el punto de vista metodológico, la herramienta más importante para reconocer los cambios de comportamiento en los actores vinculados al proyecto, además permitieron reflexionar sobre los cambios directamente producidos e influenciados por el proyecto. Otras herramientas como el *arco iris* permitieron identificar a los actores y el tipo de relación existente entre ellos. O los *campos de fuerza* que ayudaron a valorar el poder que los recicladores les asignaban a los distintos actores identificados como aliados u opositores, además de identificar con qué instituciones se podría trabajar en el proyecto, sin generar problemas con los recicladores. Un *mapa conceptual* del proyecto permitió articular las distintas dimensiones de la intervención tanto con los actores como en las políticas públicas sobre las que se propusieron influenciar cambios.



Para más información consultar Arroyo, R. & Luján, A. (2015).



LA MATRIZ DE LOGROS PARA CONECTAR Y COMPRENDER
LAS CONTRIBUCIONES DE NUESTRA INTERVENCIÓN A LA CALIDAD
Y SOSTENIBILIDAD DE LOS CAMBIOS

La *matriz de logros* es un instrumento que acompaña el desarrollo de la intervención, se actualiza periódicamente (cada seis meses) y se construye a partir de la información que aportan la *matriz de productos* y el *diario de alcances*. Ayuda a comprender y explicar cuál es nuestra verdadera contribución a los procesos en marcha, conectando el futuro, el presente y el pasado. Pone en diálogo el futuro deseado (expresado con el alcance) con los cambios que promovemos o influenciamos en el presente (expresados en los indicadores y marcadores de progreso) y con los cambios que se produjeron en el pasado. Al igual que la *matriz de productos* o el *diario de alcances* suele organizarse por actor.

Figura 15
Matriz de logros

Matriz de Logros							
Tipo de actor				Fecha de elaboración		dd/mm/aa	
Alcance							
Objetivos	Actividad estratégica	Indicador	Medición	Marcador de progreso	Primera medición	Actualización	Logro

Para construir una *matriz de logros* que nos conecte al pasado, presente y futuro debemos articular los productos con los alcances, lo que supone:

a. Registrar los productos y alcances

La estructura de registro incluye tres bloques. El primero identifica el tipo de actor, el alcance y la fecha de elaboración, en forma similar a la *matriz de productos*. El segundo bloque se centra en los productos, con campos para la identificación de las actividades y la medición de los indicadores. Mientras que el tercero permite valorar los marcadores de progreso identificando la primera medición y las sucesivas actualizaciones. Una parte de los datos que alimentan la matriz provienen de la *matriz de productos* que documenta los objetivos, actividades e indicadores, y otra del *diario de alcances* que aporta el alcance y los marcadores de progreso.

b. Construir los logros

El análisis agregado de los indicadores y marcadores de progreso, nos permite construir los logros. Al igual que los alcances, los logros se formulan utilizando el presente de indicativo como si se tratara de un hecho. La construcción de logros es el resultado de un proceso de reflexión que se desarrolla al interior del *grupo motor* y que conecta el presente y el futuro con el pasado. No olvidemos que no existe una única forma de vincular los indicadores con los marcadores y logros. Por ejemplo, es posible que varios indicadores se conecten con un par de marcadores y con un solo logro, o que un solo indicador se vincule a varios marcadores y varios logros. Para conectar los indicadores, marcadores de progreso y logros es necesario que el *grupo motor* analice las vinculaciones lógicas que existen y las formas cómo se expresan.

c. Valorar su contribución al proceso de cambio

Los logros nos permiten poner en valor la calidad y sostenibilidad de los cambios que promovemos o influenciamos al conectar lo

que hacemos en el presente con lo que se ha hecho en el pasado. Son una buena forma de comprender y apoyar los procesos en marcha. Es importante no confundir los logros con los cambios. Mientras los cambios refieren a la intervención, los logros se vinculan a procesos más amplios que suponen *transformaciones* políticas, sociales y ambientales que van más allá de los resultados que podemos promover o influenciar con lo que hacemos.

Cuadro 7

La matriz de logros para el monitoreo, seguimiento y evaluación de los cambios promovidos e influenciados por la ONG Católicas por el Derecho a Decidir, CDD-Perú

Las *matrices de logros* no solo se aplican en proyectos o programas. Las instituciones que realizan una planificación orientada al cambio suelen utilizarlas como un instrumento de monitoreo, seguimiento, evaluación y reflexión que les permite poner en valor sus contribuciones a los procesos de cambio y a las transformaciones en las que están inmersas. La *matriz de logros* permite documentar y reflexionar sobre nuestras contribuciones a los procesos de transformación política, social y ambiental, constituyen un instrumento muy potente que ayuda a realizar reportes a donantes y permite ajustar las estrategias de acción.

Católicas por el Derecho a Decidir, CDD-Perú, es una ONG comprometida con la búsqueda de la justicia social y el cambio de patrones culturales y religiosos vigentes en nuestras sociedades. Trabaja en varios países de América Latina en temas de salud sexual y reproductiva, incluyendo algunos temas polémicos como el derecho a decidir de las mujeres sobre su propio cuerpo y la interrupción voluntaria del embarazo. Los proyectos que implementa suelen tener un fuerte componente de incidencia política, cuyos logros no dependen exclusivamente de las acciones que se realizan en el marco de un proyecto. Por este motivo, la planificación centrada en los proyectos no satisfacía las expectativas de CDD-Perú, al limitar la posibilidad de incorporar cambios emergentes o los frecuentes reajustes de estrategias, acciones e incluso resultados que deben realizar en cada intervención.

Para diseñar la *matriz de logros* de CDD-Perú se construyó una *línea de tiempo* que permitió situar la experiencia institucional en un tiempo y espacio específico e identificar los principales hitos en los que la institución había estado involucrada, mostrando sus contribuciones a los procesos de cambio. Un segundo paso fue elaborar un *mapa de actores* que permitió identificar y ubicar a los actores con los que trabajan y a quienes quisieran influenciar con los cambios. Una vez hecho esto, se construyó el alcance institucional y se elaboró un *diario de alcances* que permitió identificar y valorar los principales cambios cualitativos que se querían ver en los actores con los que mantienen distinto tipo de relaciones. Junto a esto, para cada proyecto se elaboró una *matriz de productos* que permitió identificar y medir un conjunto sencillo de indicadores que evidenciaban cambios. Los indicadores que se construyeron tienen relevancia tanto para CDD-Perú como para los distintos proyectos implementados por la institución.

Finalmente, se consolidó en la matriz el alcance, las actividades estratégicas, los indicadores y marcadores y se construyeron, en forma colectiva, los principales logros en los diferentes temas de interés institucional. Un software sencillo permitió realizar el monitoreo periódico de los cambios. Nótese que la matriz fue institucional y tuvo como desafío integrar información estratégica para la institución que permitiese planificar acciones, rendir cuentas, pero, sobre todo, mostrar sus contribuciones a los procesos de cambio, ayudando a incorporar datos e información demandada por los proyectos para facilitar la elaboración de reportes e informes de avance.

Para más información visitar <https://goo.gl/zicz48>

Sistematizar los aprendizajes y la experiencia vivida

La sistematización de los aprendizajes hace parte de la tradición latinoamericana de sistematización de experiencias y prácticas y se inscribe dentro de una larga corriente de contribuciones que teóricos y activistas latinoamericanos han aportado al mundo. Desde la educación popular y de adultos, pasando por la comunicación popular para el cambio social, hasta la teología de la liberación y la psicología

social y comunitaria, diversos autores de la región han contribuido significativamente al pensamiento crítico y la acción transformadora. Autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Orlando Fals Borda, Camilo Torres, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Mario César Kaplún, Alfonso Gumucio-Dagrón, Fernando González-Rey, Maritza Montero, Alfredo Ghiso, Alfonso Torres y Óscar Jara han sido faros que iluminaron escuelas de pensamiento y acción ancladas en una ética del cambio social.

Al decir de Óscar Jara, “La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (2012, p. 71).

Pese a tener varias décadas de aportes al pensamiento crítico, la sistematización de experiencias aún debe abrirse camino entre los investigadores y técnicos que implementan intervenciones. Para Jara existen, al menos, tres motivos que frenan los procesos de sistematización que podrían resumirse en: i) su aparente complejidad que desmotiva a las instituciones y a los proyectos a emprender el desafío de aprender de su práctica; ii) la falta de claridad sobre lo que es (y lo que no es), respecto a quién debe realizarla, a lo que puede ser sistematizable, al momento y para quién debemos sistematizar, y cierta confusión sobre para qué y con qué métodos y técnicas; y iii) la falta de políticas institucionales que la promuevan (Jara, 2012).

Sin embargo, los esfuerzos por transformarla en una práctica más extendida no deben hacernos olvidar su sentido ético y político. Su masificación debe resistirse a enfoques y usos que la lleven a perder su impronta crítica, por ejemplo, al ser cooptada por ciertos organismos de cooperación, el Estado y la academia que buscan legitimar sus prácticas con relatos desconectados de las tensiones que genera la práctica. Como nos alerta Alfredo Ghiso, mientras:

Una lectura ingenuamente optimista de este fenómeno señalaría que la propuesta alcanzó el prestigio y la madurez necesarios para universalizarse, y entender esto como un logro, una visión esperan-

zadoramente crítica señalaría que si bien la sistematización, como propuesta de construcción de conocimiento, se divulga entre diferentes sectores sociales, empresariales y académicos, transitando por heterogéneas redes, ésta ha sido y es cooptada fácilmente, perdiendo su sentido epistemológico, ético y político (Ghiso, 2011, p. 5).

Con este panorama, bien vale la pena preguntarnos ¿Es posible sistematizar los aprendizajes que surgen en un proceso complejo desde el inicio de las actividades en lugar de esperar a tener los resultados finales? Hasta no hace mucho tiempo la práctica de las instituciones se limitaba a contratar a un experto en sistematización que ayudaba a narrar las actividades y reconstruir los logros de la intervención para una publicación. La sistematización era entendida como una actividad *ad hoc*, llevada adelante por un consultor externo y destinada a mostrar los resultados alcanzados, generalmente, al financiador y a las autoridades.

Al concebir la construcción colectiva y gestión del conocimiento como un proceso de análisis y re-interpretación crítica de la memoria y las experiencias vividas, la sistematización de los aprendizajes y las prácticas (y no de las lecciones aprendidas) cobra otra importancia. Pasa a tener un profundo sentido de transformación porque no es posible aprender de lo que hicimos y hacemos si no lo hemos reflexionado, y para hacerlo, debemos sistematizarlo. Lo que nos obliga a buscar soluciones para superar las limitaciones que acabamos de describir.

Recordemos que la sistematización es un proceso en sí mismo y que su abordaje tradicional suele descuidar la reflexión crítica al centrarse, casi exclusivamente, en la identificación de las actividades y lecciones aprendidas. Consideremos que quién o quiénes sistematizan siempre tienen una posición (política y social) con relación al mundo en el que viven que no debe ocultarse ni evitarse. Y que, por el contrario, debe alimentar un proceso de aprendizaje auto reflexivo que es a la vez, individual y colectivo.

Debemos superar la comprensión, ampliamente difundida e ideológicamente reconocida, que considera a la sistematización como

un proceso para “reconocer y valorar la práctica, como una construcción colectiva de conocimientos sobre el quehacer, orientada a extraer aprendizajes, compartirlos y cualificarlos” (Ghiso, 2011, p. 5). En este sentido, considerar la sistematización como una investigación interpretativa crítica, tal y como lo sugiere Alfonso Torres, nos permite poner en valor la necesidad de construir un relato propio de nuestro pasado y presente que nos conecte con la capacidad de transformar nuestra práctica (Torres, 2011; Barragán & Torres, 2017).

En el enfoque de *Trayectorias de Cambio*, la sistematización de los aprendizajes y prácticas que realizamos como parte de la gestión del conocimiento en una intervención nos permiten conectar el pasado, al presente y al futuro, comprendiendo críticamente el proceso vivido, analizando nuestra práctica, cuestionando su lógica y poniendo en valor los hitos y la perspectiva de los diversos actores. De esta forma contribuimos a que el conocimiento y los aprendizajes construidos en forma individual y colectiva se transformen en conocimientos y aprendizajes útiles para otros.

El enfoque de *Trayectorias de Cambio* diferencia los datos de la información, el conocimiento y la acción. Entendiendo por *dato* a la representación simbólica (numérica, alfabética, espacial, etc.) de un atributo o variable cuantitativa o cualitativa. Por *información* al conjunto ordenado de datos procesados que constituyen un mensaje que puede hacer cambiar el estado del conocimiento de una persona o un sistema que recibe dicho mensaje. Y por *conocimiento*, al resultado cognitivo de un proceso de abstracción, interpretación y análisis de datos e informaciones que permite explicar un fenómeno o hecho. El enfoque de *Trayectorias de Cambio* conecta los tres conceptos a la noción de *acción* como la forma de expresar su orientación al cambio (Santandreu, 2016).

Por esto, la sistematización de los aprendizajes y las prácticas debe realizarse junto al monitoreo, el seguimiento, la evaluación y la comunicación durante todo el proceso. Debe ser liderado por quienes son sus protagonistas, aunque puedan recibir algunos apoyos técnicos específicos, por ejemplo, para diseñar la metodología o ana-

lizar los aprendizajes y cambios junto al *grupo motor* o los *conjuntos de acción*.

Cuadro 8

Los huertos urbanos, conectando el pasado al presente y futuro de las mujeres aymaras en El Alto, Bolivia

Desde inicios de los años 2000, en El Alto, los huertos urbanos han pasado a ser parte del paisaje de la ciudad. A más de 4000 msnm, en el altiplano boliviano, un creciente número de familias comenzó a cultivar sus propios alimentos utilizando micro tecnologías de producción agrícola. Inicialmente lo hicieron para obtener alimentos en momentos de crisis social o política (como los bloqueos a la carretera que los conecta con La Paz). Con el paso del tiempo fueron evolucionando de la producción en huertos a la promoción de la agricultura urbana, una forma permanente de producción urbana de alimentos, anclada en una concepción diferente del desarrollo. En Bolivia, El Alto fue uno de los municipios pioneros en promover la agricultura urbana a través de una ordenanza municipal y un conjunto de acciones que incluyeron el acompañamiento técnico y ciertos recursos para construir y poner en funcionamiento carpas solares, invernaderos y capacitar a los agricultores urbanos.

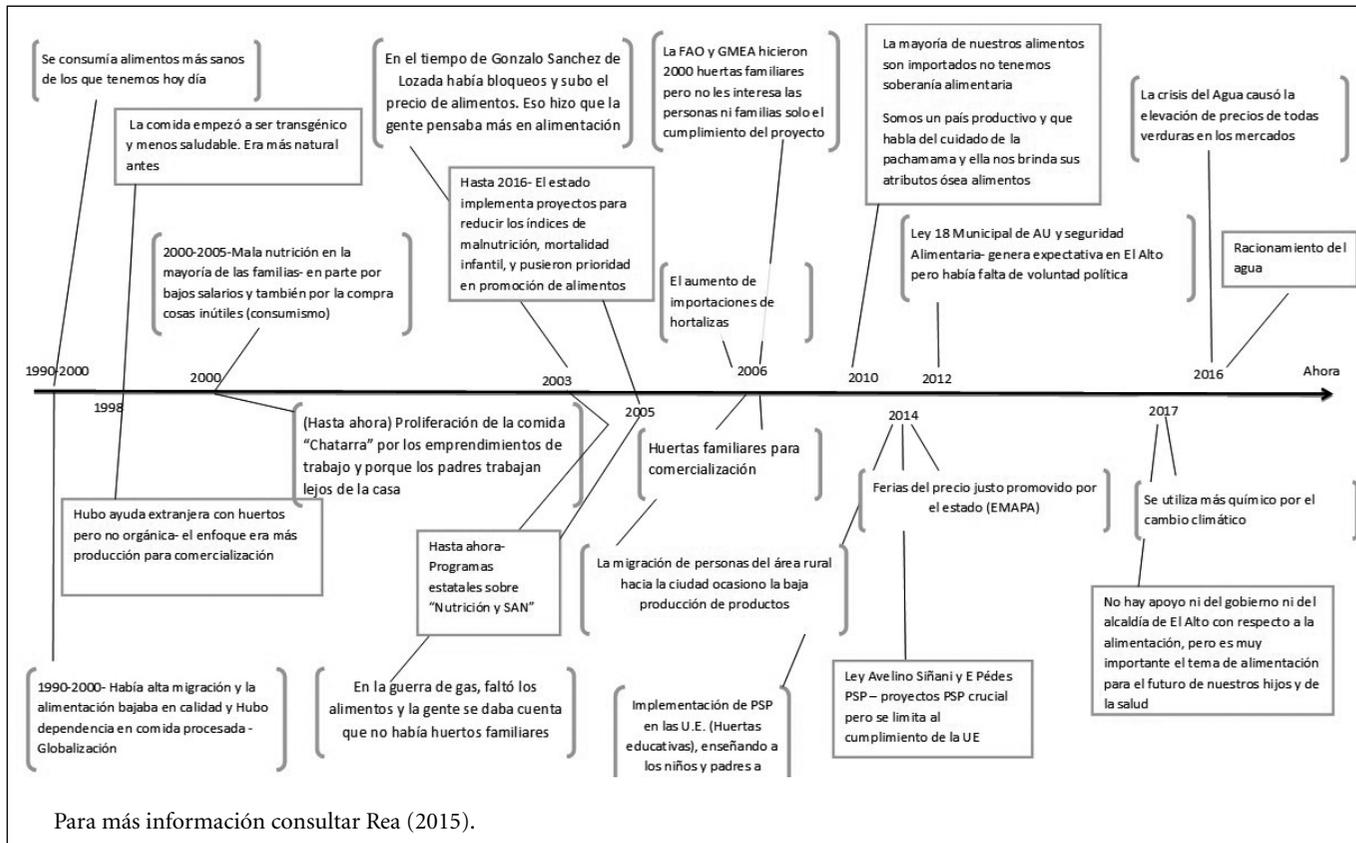
En 2007, la Fundación Comunidad y Acción comenzó a trabajar en la construcción de visiones de desarrollo con grupos de mujeres y jóvenes de El Alto, especialmente migrantes rurales. Una vez elaborado el diagnóstico, los investigadores notaron que las mujeres y los jóvenes construían una visión de desarrollo muy influenciada por el pensamiento dominante que no se vinculaba a los problemas identificados en el diagnóstico, y se propusieron influenciar cambios. Un año más tarde los huertos urbanos habían comenzado a cambiar la perspectiva de las personas, dándole importancia al diálogo, a la construcción de horizontes de cambio posible y a la implementación de acciones concretas para hacer visibles dichos cambios. La implementación de 125 microhuertos de 24 m² cada uno, contribuyó a montar un proceso de reflexión-acción-reflexión que permitió mejorar la capacidad de comprender la situación en la que vivían.

Las mujeres y sus hijos conformaron *comunidades de diálogo* que hicieron posible la conversación entre vecinos y técnicos.

El proceso continuó con la implementación de un enfoque de *oikonomía familiar* (el cuidado colectivo de la casa común), que permitió reconectar a las mujeres y a sus familias con los ciclos de la vida, a través de un proceso metodológico que articuló distintos momentos en forma dialógica. Partiendo de la presentación de situaciones problemáticas, los grupos formularon preguntas disparadoras de la reflexión para luego construir, en forma colaborativa, *mapas de intereses* que contribuyeron a conectar su presente vivido al ideal de cambio posible. La búsqueda de respuestas a través del diálogo los motivó a la acción transformadora que culminó con el compromiso para la implementación de nuevas acciones.

Unos años más tarde, un nuevo proceso iniciado con 100 mujeres y jóvenes de El Alto, comenzó conectando el futuro deseado al pasado vivido. La elaboración de una *línea de tiempo*, articuló aspectos de la situación y del proceso vivido, incluyendo hitos y reflexiones de las mujeres y jóvenes mientras que un *mapa de actores* marcó un momento clave en el proceso de reflexión que llevó a los agricultores urbanos a re pensar y re pensarse como parte de un proceso que los trasciende.

La discusión ética marcó el debate con las mujeres y jóvenes, mostrando que la reflexión sobre las consecuencias éticas y políticas de nuestras intervenciones es un aspecto que preocupa por igual a los investigadores, a los activistas y a las comunidades (Santandreu & Rea, 2014, 2016; Rea, 2015). En este caso, la *línea de tiempo* muestra las perspectivas de los comuneros expresados con sus propias palabras, que se conectan a los hitos del proceso vivido.



Para sistematizar los aprendizajes a partir de experiencias vividas es necesario comprender y explicar críticamente los procesos de cambio, lo que supone:

a. Partir de la experiencia y de sus protagonistas

Haber sido parte del proceso de cambio que se busca sistematizar es el punto de partida, ya sea como miembro del *grupo motor* o por haber estado vinculado, de alguna forma, a la intervención de la que se quiere aprender (investigador asociado, realizando alguna actividad específica o como parte de un *conjunto de acción*). En esta propuesta, el haber participado del proceso es una condición necesaria para poder sistematizarlo. Como se ve, no apostamos por la contratación de consultores externos que terminan publicando un libro en el que se cuenta una experiencia como si fuese una historia, generalmente cargada de descripción, pero carente de reflexión. Como el enfoque de *Trayectorias de Cambio* nos orienta a aprender de nuestra propia experiencia, apostamos para que la sistematización sea liderada por el equipo de gestión del conocimiento, aunque es posible contar con el apoyo metodológico de alguien familiarizado con la realización de este tipo de procesos.

Para sistematizar aprendizajes y prácticas es necesario tener ganas de aprender y sensibilidad para escuchar dejando “que la experiencia hable por sí misma”. Aunque parezca mentira, ambas cualidades deben trabajarse porque no siempre están presentes entre quienes participan de los proyectos y, en ambos casos, suponen una actitud más práctica que teórica, que debe ejercitarse.

b. Contar nuestro propio relato

Para poder contar nuestro relato debemos desarrollar la capacidad de comprender e interpretar la lógica y los hitos del proceso vivido como parte de un proceso participativo. El contar con un registro documentado de los hitos (*línea de tiempo*) y las actividades (*ficha de registro de actividades estratégicas*) que fuimos construyendo a lo largo del pro-

ceso, nos permite recuperar rápidamente buena parte de la información socialmente producida. Al contar nuestro relato, ponemos en el centro a los actores que protagonizaron el proceso y no a las actividades o a los productos que emergieron del mismo. La narración que resulta, produce conocimientos y aprendizajes significativos que nos permiten apropiarnos críticamente del sentido que tuvo el proceso, lo que nos permite, a su vez, vincularlo a los cambios y a las transformaciones que queremos producir o influenciar (Torres, 2011; Barragán & Torres, 2017).

Al narrar nuestra historia debemos poner en diálogo las prácticas que realizamos junto a las percepciones que tenemos sobre las mismas, sabiendo que las primeras (las prácticas) se narran, describen y relatan, y las segundas (las percepciones), se reconocen, develan y comunican. Y que ambas, tanto las prácticas como las percepciones, se deben analizar, deconstruir, interpretar y articular en un nuevo conocimiento que las integre (Ghiso, 2008; Barragán & Torres, 2017). Por tanto, sistematizar no es contar lo que pasó, sino aprender de lo que vivimos, considerando la forma cómo lo vivimos y asumiendo que siempre existen múltiples relatos, prácticas y percepciones que son diferentes en cada uno de los actores que hicieron parte del proceso. Por ejemplo, la *línea de tiempo* tiene la capacidad para incorporar ambos relatos lo que la transforma en una herramienta potente al momento de sistematizar los aprendizajes y poner en valor los cambios que surgen de los procesos. Volvemos a la reflexión de Jerome Bruner, debemos poder contar buenos relatos, nuestros relatos, poniendo en diálogo la mirada “oficial” de lo sucedido con los relatos que no siempre se narran, que se ubican en los márgenes, que suelen ser desterrados.

c. Reflexionar sobre lo que aprendimos

La reflexión nos conduce, una vez más, a la acción como parte de un proceso dialógico en el que hacemos, reflexionamos y volvemos a hacer, pero llegando siempre a un nuevo lugar, a un punto diferente. Si pudiésemos imaginar el proceso como un bucle (y no como un círculo), veríamos que el punto de partida nunca se encuentra junto al de llegada (Morin, 2007). Por esto, la sistematización de los

aprendizajes nos permite comprender cuánto estamos contribuyendo a los cambios que nos habíamos propuesto lograr, pero también, que nuevos cambios han emergido y, sobre todo, si los cambios que se producen o influyen contribuyen a las transformaciones más profundas ancladas en las luchas que nos antecedieron.

Al analizar los aprendizajes debemos considerar que existen dos niveles de interpretación, diferentes pero complementarios, el de quienes fueron parte de la experiencia y el de quien la sistematiza, ambos irreductibles entre sí, pero necesarios para la identificación de saberes y conocimientos (Ghiso, 2008).

Los indicadores y marcadores de progreso miden los cambios que se influyen en las personas, no la valoración que realizan esas mismas personas sobre su experiencia de cambio. La sistematización de aprendizajes permite identificar, documentar y analizar esta nueva capa de cambios que se producen en quienes participan en la intervención. Al articular conceptual y metodológicamente la sistematización con el seguimiento y la evaluación podemos obtener una mirada más completa, que incorpore la calidad y sostenibilidad de los cambios.

Al sistematizar recuperamos y ponemos en valor las experiencias vividas y las contrastamos con los resultados alcanzados. De esta manera se aporta un primer nivel de reflexión y abstracción del conocimiento construido en el marco del proyecto. Conocimiento que se conecta con los cambios experimentados por las personas como resultado de su participación en el proceso que se sistematiza (Santandreu, 2015b).

Es posible encontrar en la literatura un conjunto de pasos, momentos o tiempos que suelen presentarse como orientación a quienes quieren sistematizar experiencias. Nos ayudan a pensar en la mejor forma de sistematizar aprendizajes y prácticas. Óscar Jara y Alfonso Torres han desarrollado dos enfoques que comparten una misma estructura, aunque con matices que nos resultan importantes al momento de pensar en una sistematización.

Cuadro 9
Sistematización de experiencia: Dos visiones

Sistematización de experiencias (Jara 2012)	Sistematización como una investigación interpretativa crítica (Barragán & Torres 2017)
Haber participado y contar con registros de la experiencia.	Creación de condiciones iniciales, conformación del equipo investigador y necesidad y voluntad de sistematizar.
Formular un plan de sistematización que contenga el objetivo, delimite el objeto, precise un eje sistematizador, incluya las fuentes que tenemos y las que nos faltan y explicita el procedimiento que vamos a seguir y el tiempo que nos demandará.	Diseño de la sistematización promoviendo un proceso participativo en torno a los objetivos, las preguntas y la forma como se llevará adelante.
Recuperar el proceso vivido, reconstruyendo la historia y ordenando y clasificando la información.	Reconstrucción de la trayectoria de la experiencia a partir de las diferentes perspectivas y experiencia de sus actores.
Reflexionar sobre el proceso, promoviendo el análisis, la síntesis, la interpretación crítica y la identificación de aprendizajes.	Interpretación conjunta de la experiencia realizando una lectura transversal de la reconstrucción realizada en forma participativa.
Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.	Síntesis de los hallazgos, comunicación de resultados
	Transforma-acción de la práctica.

Elaboración propia con base en Jara, 2012; Barragán & Torres, 2017

Ambos caminos pueden ayudarnos a trazar el nuestro. Asumiendo, una vez más, que no existen recetas, ni pasos o instrumentos únicos que aplicar. Cuando sistematizamos solemos utilizar algunas herramientas que nos ayudan a documentar y analizar los aprendizajes, como las siguientes:

- *Fichas de registro* de actividades estratégicas
- *Entrevistas y grupos de discusión crítica*
- *Revisiones bibliográficas y documentales*

LAS FICHAS DE REGISTRO PARA DOCUMENTAR LO QUE HICIMOS, CONSTRUIR EVIDENCIAS Y ANALIZAR QUÉ CAMBIAMOS CON LO QUE HICIMOS

La falta de registro de lo que hacemos es una de las principales debilidades que tienen nuestras intervenciones. Es muy frecuente es-

cuchar frases como “nosotros hacemos, no hablamos”; contraponiendo el debate a la acción, rompiendo el ciclo acción-reflexión-acción y vaciando ambos momentos de un contenido que solo emerge cuando los tres momentos se dan en forma articulada. Esta idea fundamenta una cultura del hacer que reflexiona poco sobre el mismo hacer y, al contraponerse al pensar, termina valorando más lo instrumental que lo crítico. La falta de registros sistemáticos hace que sea difícil recomponer los procesos vividos, generando vacíos que dificultan la comprensión de lo sucedido y, por lo tanto, limitando la capacidad de aprendizaje. La formulación de lecciones aprendidas sustituye a los aprendizajes llegando, muchas veces, a perder su sentido transformador que supone construir generalizaciones útiles para otros formuladas a partir de la comprensión de experiencias individuales y colectivas.

Figura 16
Ficha de registro de actividades estratégicas

FICHA DE REGISTRO DE ACTIVIDADES ESTRATÉGICAS						
Objetivo:		Lugar:		Fecha reunión:		
Presentes (Personas/Instituciones que asistieron a la reunión, no sustituye la lista de asistencia) (vincular la Lista de asistencia con hipervínculo a la Base de Contactos).				N° de Asistentes		
				H	M	T
Nombre	Cargo	Institución	Localidad	Datos de contacto	DNI	Firma
Ausentes (Personas/Instituciones convocadas que no asistieron a la reunión, y de ser posible, razones de la ausencia)						
Nombre	Institución	Confirmó		Motivo de la ausencia		
		Si	no	Laboral	Personal	Desconocido
I. RESUMEN DE TEMAS TRATADOS:						
II. ACUERDOS ALCANZADOS:						
III. ACCIONES DE SEGUIMIENTO Y RESPONSABLES:						
Acción/Tarea	Responsable			Fecha		
IV. TEMAS A TRATAR EN LA PRÓXIMA REUNIÓN (si corresponde)						
V. LUGAR, FECHA Y HORA DE LA PRÓXIMA REUNIÓN (si corresponde)						
VI. RESULTADOS ALCANZADOS / APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS						

Esta ausencia de registros impide contar con valiosos documentos que podrían servir para otros grupos que hacen investigación o intervenciones, precisamente para que no se incurra en los mismos vacíos, o para que los logros puedan comprenderse e inspirar nuevos cambios y transformaciones.

Para construir una *ficha de registro de actividades estratégicas*, entendida como un instrumento que documente, facilite la gestión y analice cambios y aprendizajes debemos integrar en un solo formato un conjunto amplio de datos, que incluyen:

a. Identificar la información clave de la actividad

La *ficha de registro* es un instrumento muy versátil, que nos permite cubrir y centralizar diversos aspectos de una intervención. Incluye el monitoreo de las actividades, la actualización de la base de contactos, el registro de los acuerdos y la reflexión sobre los resultados y aprendizajes (incorporando lo que emergió y realizamos, aunque no estaba previsto). Es, por lo tanto, un importante insumo para mejorar la comprensión del proceso. La ficha debe ser llenada por el responsable en dar seguimiento a las actividades. Es importante que la misma persona acompañe todo el proceso para manejar los mismos criterios de registro y análisis.

Siguiendo su estructura, en un primer bloque la ficha nos permite registrar el objetivo, lugar y fecha de la actividad, cuidando de ser claros en el tipo de actividad (reunión de seguimiento, capacitación, incidencia). También registra a quienes asistieron a la actividad, colocando algunos datos claves como nombre y apellido, cargo que ocupan, institución a la que pertenecen y datos de contacto (que pueden incluir la dirección física, electrónica y teléfonos). Esta información nos ayuda a actualizar nuestra *base de contactos*, a la que podemos acudir cuando queremos convocar a actividades o difundir información o resultados de nuestro trabajo. Al contrastar quiénes asistieron con la lista de convocados podemos saber quienes no asistieron, que se registrarán en una lista de ausentes, debiendo indagar los motivos de su ausencia. Esta información resulta de mucho interés para monitorear la calidad de las reuniones. Las faltas reiteradas

pueden indicar descontento o desinterés en el proceso, darle seguimiento nos permiten realizar acciones para mejorar las convocatorias y garantizar una participación de calidad.

En un segundo bloque nos concentramos en identificar los temas tratados y el grado de avance que tuvo la reunión en relación a lo planificado. También registra los temas que no fueron tratados. Si documentamos los motivos por los que ciertos temas no fueron abordados, podremos comprender mejor el proceso y planificar nuevas actividades con más posibilidades de éxito. No es lo mismo postergar el abordaje de un tema por falta de tiempo que por diferencias entre los presentes.

Los acuerdos también deben registrarse, conformando una suerte de memoria o acta de la reunión. No debemos dejar de registrar las acciones de seguimiento, incluyendo los responsables y plazos acordados, como forma de facilitar el monitoreo. Un acompañamiento a los acuerdos facilita mucho el desarrollo de acciones futuras, evitando retrasos y dando credibilidad al proceso. Si la reunión es periódica, debemos incluir los acuerdos alcanzados sobre lugar, fecha, hora y temas a tratar en el próximo encuentro. En algunos casos, las fichas suelen firmarse como forma de refrendar la veracidad de los datos, eliminando las actas u otros instrumentos formales de documentación.

Finalmente, debemos registrar los resultados que pueden expresarse como alcances, es decir cambios cualitativos en los actores que participaron en la reunión (como, por ejemplo, mayor involucramiento en las actividades o nuevas relaciones) y productos que incluyen los cambios objetivamente verificables (como, por ejemplo, materiales de capacitación o mosquiteros instalados para prevenir dengue). También debemos reflexionar sobre los aprendizajes colocando nuestro punto de vista en relación a los avances o retrocesos que identificamos en el proceso y sus contribuciones a transformaciones más profundas.

b. Comprender el sentido de la actividad

Es muy importante comprender el sentido que tiene la actividad, incluyendo una valoración crítica de la oportunidad, su desa-

rollo y los resultados alcanzados. Incluso siendo una reunión periódica, por ejemplo, del *grupo motor*, que se realiza todas las semanas, es oportuno reflexionar sobre estos aspectos que nos permiten comprender el sentido de lo que hacemos. Al documentar las actividades estratégicas podemos saber cuáles son sus verdaderas contribuciones al proceso de cambio. ¡No hay nada más frustrante que participar en reuniones a las que no le encontramos el sentido!

c. Analizar los resultados y construir lecciones

Una vez que hemos documentado y comprendido el sentido de la actividad, estaremos en condiciones de analizar sus resultados y construir lecciones. El análisis de resultados nos orienta hacia los cambios que logramos o influenciarnos con la actividad. La construcción de lecciones nos permite trascender los aprendizajes que registramos en la ficha, conectando lo que aprendimos, individual y colectivamente, con lo que podría ser útil para otros. El análisis de resultados y la construcción de lecciones son insumos muy importantes para la sistematización de los aprendizajes, nos permiten darle a la actividad un significado que la trasciende y la conecta con las transformaciones que contribuimos a lograr.

**LAS ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN CRÍTICA COMO INSTRUMENTOS
Y ESPACIOS PRIVILEGIADOS PARA HACER VISIBLES LAS MÚLTIPLES PERSPECTIVAS
QUE COEXISTEN EN UN DETERMINADO PROCESO**

Mientras que las *entrevistas* son un instrumento clásico de las metodologías cualitativas (De Souza, 2013), los *grupos de discusión crítica* (Montañés, 2001a) son espacios ampliamente utilizados en las metodologías participativas. Ambas aportan elementos que debemos considerar si queremos contar un buen relato y constituyen un insumo central para la sistematización de los aprendizajes y las prácticas. La metodología para realizar *entrevistas* es muy conocida y no vamos a profundizar en sus aspectos técnicos (De Souza, 2013).

Recordemos que los *grupos de discusión crítica* y los *grupos focales* no son la misma cosa. Pero ambos, *entrevistas* y *grupos de dis-*

discusión crítica, permiten poner en valor el conjunto de perspectivas que dialogan e interactúan en un proceso de cambio. Las reuniones organizadas bajo el formato de *grupos de discusión crítica* nos permiten construir una valoración colectiva, las *entrevistas* nos aportan la opinión de los actores en forma individual. Ambas se complementan y no pueden reducirse una a la otra.

Para aplicar *entrevistas* e implementar *grupos de discusión crítica* que contribuyan a poner en diálogo diversas perspectivas y puntos de vista, debemos superar las miradas instrumentales centradas en la aplicación de la técnica y abrirnos a la escucha, lo que nos permite:

a. Poner en diálogo todas las perspectivas

Debemos identificar con claridad quiénes serán entrevistados o participarán en la reunión que convoquemos. Para esto podemos recuperar la lista que elaboramos al momento de realizar los *mapas de actores* y utilizar la base de contactos que actualizamos a lo largo del proceso. Una vez que hemos identificado a las personas que serán convocadas, debemos elaborar una guía que oriente las preguntas o el desarrollo de la reunión, considerando que la misma debe ser flexible y referencial. Sin olvidar que la calidad de los resultados descansa en la capacidad de quién pregunta o facilita para conectar con los entrevistados o participantes, generando un proceso genuino de participación, y no en un guion previamente elaborado que se aplica en forma mecánica.

Poner en diálogo a los actores promueve la participación, incorporando todos los puntos de vista al momento de realizar el análisis de los datos. De esta forma reconocemos y ponemos en valor todas las perspectivas posibles que interactúan en el proceso, documentamos sus opiniones y les damos un espacio al momento de sistematizar los aprendizajes.

b. Construir un relato colectivo del proceso vivido

Para construir el relato debemos aplicar los instrumentos de la mejor manera posible, para lo cual necesitamos: i) contar con un

espacio adecuado y el tiempo suficiente para establecer una conexión entre el entrevistador o facilitador y el entrevistado o los participantes, ii) informar al entrevistado o a los participantes sobre lo que se espera de su participación en el proceso y, luego, discutir con ellos los resultados, y iii) aplicar los instrumentos en forma adecuada, considerando sus características metodológicas y el tiempo que demanda cada uno.

Cada actividad que realizamos (entrevista o reunión) nos permitirá acercarnos, un poco más, a la diversidad de puntos de vista que deberán reflejarse en la sistematización. Triangular datos e información nos permite mejorar la comprensión de los diferentes puntos de vista y validar nuestra interpretación de lo que ha sucedido. Para esto, debemos prestar especial atención a las diferentes fuentes de información que nos aporta el *Sistema de Gestión del Conocimiento* como las:

- *Líneas de tiempo*, que permiten identificar los límites del sistema, nos muestran los principales hitos y aportan información, tanto sobre la situación y los distintos procesos de cambio que antecedieron nuestra intervención como sobre el proceso actual, del que formamos parte.
- *Mapa de actores, diagrama de influencias y sociograma* que permiten identificar los principales actores organizados por tipo y nivel de proximidad, las relaciones que establece entre sí y las diferentes posiciones que asumen en relación a los temas que nos interesa analizar.
- *Imágenes enriquecidas*, que muestran una representación plural de la situación, tal y como la pueden visualizar los diferentes actores, ayudándonos a construir nuestro sistema de interpretación y análisis.
- *Diarios de alcances*, que muestran los cambios cualitativos que influenciamos en los actores con los que trabajamos.
- *Fichas de alcances*, que permiten documentar cambios muy significativos, esperados o no en actores importantes para el proceso.

- *Matrices de productos*, que muestran los cambios cualitativos objetivamente verificables que influenciamos en los actores con los que trabajamos.
- *Matrices de logros*, que muestran las contribuciones de nuestra intervención a las transformaciones políticas, sociales y ambientales.
- *Fichas de registro de actividades estratégicas*, que nos ayudan a recopilar y documentar las principales actividades, identificando resultados, aprendizajes y lecciones.

Debemos saber que nuestro relato no será, en ningún caso, “el relato oficial” de lo sucedido o experimentado por los participantes, ya que, junto al nuestro, existen otros relatos igualmente verosímiles que ponen en valor otras perspectivas y situaciones. Sin embargo, al involucrar múltiples visiones, nuestro relato no debería alejarse demasiado de los demás relatos. Corroborarlo, como parte del proceso colaborativo de construcción de conocimiento, es una de las tareas que no podemos abandonar.

c. Analizar críticamente el relato que hemos construido

El análisis es la parte más creativa y supone una reconstrucción conceptual de lo que hicimos, como paso previo a la interpretación de los resultados. Diversos autores que trabajan con metodologías participativas mencionan la necesidad de realizar múltiples lecturas de las *entrevistas* (quién habla, desde dónde habla, de qué habla, de quién habla) y de los resultados de las reuniones para comprender la riqueza discursiva que esconden (Montañés, 2001a, 2001b, 2002; Martí, 2006). No olvidemos que “la palabra es la arena donde se confrontan valores sociales contradictorios” (De Souza, 2013, p. 171 citando a Bakhtin).

Una primera lectura nos permitirá meternos en el discurso como si fuésemos un personaje más de los que se incluyen en el relato, entendiendo más que comprendiendo. Una segunda lectura nos ayudará a señalar los párrafos más significativos con relación a nuestros temas de interés, identificar otros bloques de interés, seleccionar palabras o frases significativas y extraer algunas ideas que puedan

alimentar la reflexión colectiva y ayudarnos a valorar nuestra interpretación con relación a la de otros (Montañés, 2002).

Para analizar el discurso que se expresa en una entrevista o en un grupo, podemos escuchar la grabación y realizar una lectura analítica que nos permita identificar los componentes clave. Para esto, podemos utilizar programas de análisis de contenido como el Atlas.ti que facilitan nuestro trabajo, en especial cuando debemos analizar varias entrevistas o el resultado de una reunión larga en la que han participado muchas personas. Sin embargo, siempre debemos tener presente que el análisis lo realizan los investigadores, no los programas de computación que nos auxilian en la tarea, por esto, como paso previo al análisis es importante formular buenas hipótesis y preguntas.

Al analizar críticamente los contenidos de los discursos podremos identificar visiones, intereses, demandas y necesidades; posturas ideológicas y frases de conveniencia (que expresan lo que suponen que esperamos oír). Debemos saber que los discursos que se construirán en las entrevistas y reuniones contienen lo que decimos junto a lo que callamos, que también debe ser analizado. Al decir de Montañés, debemos “saber qué se dice cuando se dice lo que se dice”. El análisis de discurso nos ayuda a poner en valor las múltiples perspectivas que dialogan en una sistematización, colocando a las personas que hicieron parte del proceso como actores centrales en la construcción del relato.

Esta forma de abordar, documentar y analizar lo que ha sucedido es complementaria con otros enfoques como el de *capitalización del conocimiento* de Pierre De Zutter, que permite transitar de la experiencia al conocimiento y de allí a la acción (De Zutter, 1997).

REVISIONES BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES PARA PERMITIR QUE AFLORE EL CONOCIMIENTO SOCIALMENTE PRODUCIDO

No debemos confundir una revisión sistemática, que da cuenta del *stock* de conocimiento existente, con una *revisión bibliográfica y documental*, que nos ayuda a poner en valor el conocimiento

socialmente producido por un conjunto amplio de actores, en una diversidad de formatos, sobre un tema o problema en particular.

Las revisiones a las que nos referimos tienen muchas fuentes de información, entre las más importantes encontramos:

- La producción de las organizaciones, movimientos sociales y otros actores locales, generalmente olvidadas y contenidas en materiales inéditos, recortes de prensa, afiches, canciones, poemas, coplas, videos, fotografías, mulares, pintadas en muros u obras de teatro callejero.
- La literatura gris (no convencional, invisible, no publicada), que incluye artículos, reportes, resúmenes elaborados en el marco de otros proyectos o como parte de la gestión de diversas instituciones.
- Marcos legales y normativos de distinto nivel de gobierno.
- Artículos y libros publicados.
- Opiniones y debates en redes sociales.

Estas fuentes se encuentran en diversos formatos como: material impreso, digital, audios, videos, muros, etc. Documentar adecuadamente lo que vamos encontrando es una tarea que demanda algo de tiempo y, sobre todo, mucho compromiso. Por este motivo, la revisión bibliográfica y documental acompaña toda la intervención y debe ser realizada por todos los integrantes del *grupo motor*, siguiendo criterios comunes.

Para que la revisión bibliográfica y documental incorpore las experiencias previas y contribuya al proceso de sistematización debe incorporar una diversidad de fuentes que no suelen ser consideradas en la investigación tradicional, lo que supone:

a. Identificar las fuentes y formatos

Como vimos, las fuentes y formatos suelen ser muchos y muy variados, su identificación toma tiempo y demanda cierto cuidado. La ayuda de especialistas y bibliotecólogos, en especial si queremos utilizar fuentes no convencionales como murales u obras de teatro, resulta clave. Uno de los mejores caminos para identificar las distin-

tas fuentes es la consulta a los actores que viven en los territorios, porque suelen disponer de materiales interesantes o conocen dónde podemos ubicarlos, si están publicadas o aún son inéditas.

La búsqueda por Internet nos permite cubrir una buena parte de la producción teórica que existe sobre el problema, aunque en muchos casos, no es posible contar con antecedentes. El recorrido por las áreas en las que intervenimos nos ayuda a completar la información con fuentes no convencionales. Existen motores y procedimientos establecidos que nos ayudan a optimizar las búsquedas digitales y físicas de fuentes convencionales, sin embargo, es la colaboración entre iguales la que nos aportará la mayor cantidad y calidad de fuentes.

Es importante romper con la idea clásica que la documentación escrita se encuentra solo en formato impreso o digital. Nos limita en nuestra conexión con el pasado que guarda una memoria valiosa pero olvidada y que podemos recuperar como parte de la sistematización. Recordemos que en un mundo cada vez más virtual y visual, los medios masivos y las tecnologías de la comunicación y la información se han posicionado como los “nuevos referentes bibliográficos”, alcanzando a amplios sectores sociales, cada vez menos acostumbrados a la lectura y a la reflexión crítica.

b. Documentar lo que encontramos

La documentación es una actividad clave que nos exige cierto cuidado y mucha creatividad. Para documentar las fuentes que se encuentran como publicaciones escritas, videos o fotos solemos utilizar programas de registro de bibliografía que facilitan su recuperación para ser citados como fuente o ficheros (bibliográficos, por asunto, por tema, de citas), como aconseja de Souza (De Souza, 2013). Sin embargo, documentar murales, canciones, coplas o teatro callejero demanda un mayor esfuerzo de creatividad, sobre todo para utilizar fielmente su contenido en el proceso de sistematización.

Cada fuente tiene sus propias características que debemos comprender y respetar. La documentación de este tipo de fuentes suele hacerse a partir de grabaciones amateurs. El uso de teléfonos

inteligentes ha sustituido a las grabadoras o cámaras de antaño. Socializar los registros en un sitio digital contribuye enormemente al proceso colaborativo de construcción de nuevo conocimiento que realizamos con una sistematización.

c. Procesar y analizar los contenidos

Cada fuente y formato tiene una forma particular de procesamiento y análisis de contenidos. Si el formato no es convencional y el procesamiento es manual (al estilo de los viejos investigadores), al analizar los murales, canciones, coplas o teatro callejero debemos escuchar o transcribir lo recogido. Es muy útil apoyarse en imágenes como forma de comprender el entorno y corroborar la transcripción (Montañés, 2001a; 2001b).

Dependiendo de nuestro interés, la transcripción podrá ser de todo el material, respetando el audio o imagen original, o solo de algunos fragmentos. Si utilizamos algún programa para el análisis, como el Atas.ti, es posible introducir, además de los textos, los audios o imágenes. Al analizar el contenido sugerimos mantener los criterios que presentamos para el análisis de las entrevistas.

Comunicar los resultados

Existe una rica historia de comunicación alternativa que dialoga con la pedagogía de Paulo Freire (1975, 1993, 2008), la socio praxis de Tomás R. Villasante (2001, 2006a) y la epistemología cualitativa y constructiva de González-Rey (2007).

En el campo de la comunicación, destacan los aportes pioneros de la *comunicación popular* como un referente para pensar procesos sociales de cambio (Kaplún, 1985). Pasando por la *comunicación para el desarrollo* liderada por algunas agencias del Sistema de Naciones Unidas y otras agencias de cooperación al desarrollo (PNUD, 2011; Jenatsch & Bauer, 2014). Hasta la emergencia de la comunicación para el cambio social (Gumucio-Dagrón, 2011, 2001) y la comunicación estratégica y fluida (Massoni, 2008) como nuevos y removedores enfoques.

En los últimos años, desde el periodismo se han desarrollado aportes pioneros que proponen procesos de comunicación, en los que los relatos de los protagonistas pasan a ocupar un lugar central, articulando la presencia física con la tecnología. Un artículo recientemente publicado en *The New York Times* muestra la irrupción de una nueva narrativa periodística que promueve el uso de estrategias lúdicas, visualización de datos, interacción, plataformas móviles, cartografía satelital, redes sociales o el uso de códigos QR que permiten acceder desde las versiones en papel a contenidos expandidos anclados en la virtualidad (Carrión, 2018). Estos nuevos enfoques se conectan con la recuperación de la memoria que propone Alfonso Torres, quien rescata un conjunto amplio de fuentes no convencionales como la estructura urbana, los objetos cotidianos y las prácticas sociales (Torres, 2016).

Todas estas corrientes han confrontado a la comunicación institucional y organizacional (que prosperó en los proyectos) en diálogo con la comunicación comercial (que impulsan los grandes medios de información masiva). Sin embargo, su capacidad de dar cuenta de procesos de cambio es casi nula, por lo que, nuestra crítica trasciende la dimensión ideológica de la comunicación para abarcar su metodología y epistemología, como aspectos centrales de los procesos comunicativos orientados al cambio social.

En los proyectos de investigación tradicional, la forma privilegiada de comunicación de resultados son los artículos científicos, dejando en un segundo plano otros productos comunicacionales como las guías, presentaciones, videos o folletos, siendo casi inexistente el uso de otros formatos como canciones, obras de teatro o murales.

Las estrategias comunicacionales y la reflexión sobre los problemas de comunicación suelen dejarse de lado. Quizá por esto, muchos proyectos de investigación —incluso algunos con enfoque de Ecosalud— no cuentan con comunicadores en sus equipos, ya que generalmente, no se los considera parte de un equipo transdisciplinario. En ese tipo de proyectos la comunicación se realiza cuando ya se ha avanzado en la implementación del proyecto y cuando ya se cuenta con evidencia sólida que mostrar. Sin embargo, muchas veces, las pre-

sentaciones de resultados basadas en formatos académicos (reunión masiva en una comunidad remota con presentaciones digitales) no permiten tener una comunicación efectiva, un aspecto que ni siquiera suele ser reflexionado por los equipos de investigación.

La situación cambia en los proyectos de desarrollo, los comunicadores suelen comenzar a trabajar desde el inicio de los proyectos, aunque lo que comunican se limite a noticias del propio proyecto y el trabajo se centre en el diseño más que en el contenido. El logo o los colores que identifican el proyecto pasan a ocupar un espacio central en la propuesta de comunicación que, además, tiene a las páginas web como el centro de su trabajo. Aún hoy, la preocupación por desarrollar una comunicación institucional parecería primar por sobre la necesidad de implementar una comunicación para el cambio social. El uso de productos comunicacionales clásicos como campañas masivas, videos institucionales, redes sociales y noticias no ha sido permeado por otras posibilidades comunicacionales como obras de teatro, comics, murales callejeros o canciones.

Tampoco suele reflexionarse sobre el papel central que tienen las conversaciones que se desarrollan en las comunidades y entre otros actores locales. Son estos procesos de comunicación local los que terminan dando sentido y trascendencia a los cambios que podemos influenciar porque los conectan tanto con un relato más amplio, y generalmente oculto, como con las acciones que antecedieron a nuestra intervención. Como acertadamente sostiene Tomás R. Villasante:

El sentimiento que cualquiera puede opinar aunque sea sin un fundamento grande, es algo que estimula una suerte de “lluvia de ideas” entre toda la población y se va produciendo en la calle, las casa, los bares o los mercados un clima que acaba por repercutir en los grupos organizados” (Rodríguez-Villasante, 2001, p. 36).

Pese a los avances registrados en las últimas décadas, la comunicación continúa capturada por la visión proyecto-céntrica. Aun se supone que es el proyecto el que realiza los cambios, desconociendo los aportes realizados por las comunidades y otros actores locales

desde mucho antes de la intervención. Como productos de un proyecto todavía es frecuente encontrar manuales y guías que buscan “comunicar para facilitar el acceso a la información, promover la participación o empoderar, dando voz a los que no la tienen” (PNUD, 2011; Jenatsch & Bauer, 2014), como si el proyecto fuese quien logra estos cambios. La mirada proyecto-céntrica en comunicación muestra cómo se mantiene una determinada lógica de intervención que busca lograr los resultados esperados, pero sin conectarlos con el pasado ni proponerse promover transformaciones profundas que vayan más allá del proyecto o de la intervención.

El enfoque que planteamos en este libro considera a la comunicación como un proceso transversal y permanente que es, a su vez, fluido y flexible, y que acompaña toda la intervención, contribuyendo a una transformación política, social y ambiental más profunda (Gumucio-Dagrón, 2011, 2001; Massoni, 2008). Es necesario contar con un enfoque claro, con una estrategia definida y con productos que nos ayuden a establecer espacios de comunicación y reflexión crítica a lo largo de toda la intervención y no solo al final, cuando ya tenemos los datos y contamos con los productos inicialmente previstos. No comunicamos productos finales o eventos específicos sino procesos en marcha que convocan a la reflexión crítica sobre los cambios y sobre las transformaciones que promovemos o influenciamos.

Para nosotros, la comunicación de resultados que realizamos como parte de una intervención es un proceso dinámico que nos ayuda a democratizar el acceso a los datos y la información, contribuyendo a construir conocimiento socialmente útil, tanto para mejorar la gestión como para contribuir a las transformaciones políticas, sociales y ambientales que trascienden nuestra intervención.

A diferencia de la forma tradicional con la que se aborda la comunicación, en el enfoque de *Trayectorias de Cambio* la comunicación de resultados no se realiza al final del proyecto de investigación o desarrollo. Sino que es un proceso que inicia junto a la intervención y la acompaña durante todo el tiempo, aprovechando cada pieza comunicacional como un punto de cambio.

Con el mismo enfoque abordamos tanto la comunicación interna como externa, ambas asociadas a los procesos pedagógicos y de educación, que sustentan los cambios y buscan contribuir a las transformaciones más profundas. Todas se anclan en las comunidades y otros actores locales, reconociendo el valor que tiene el pasado en la búsqueda del futuro. Y todas promueven abordajes que buscan aportar desde una perspectiva innovadora en el uso de instrumentos y productos comunicacionales.

Como nos alertó Mario César Kaplún hace más de 30 años: “La mayoría de las fallas que cometemos no vienen tanto de carencias técnicas como del hecho que no nos hemos planteado nuestra obra de teatro, nuestra historieta, nuestro cassette, nuestra cartelera como un problema de comunicación” (Kaplún, 1985, p. 12). Por esto, definir qué comunicamos, cómo y cuándo lo hacemos es parte de un camino que comienza con la definición de un problema de comunicación que nos debe acompañar durante toda la intervención.

Cuadro 10
Cambio climático, vulnerabilidad y salud en las cuencas del río Pilcomayo en Bolivia y del río Cauca en Colombia

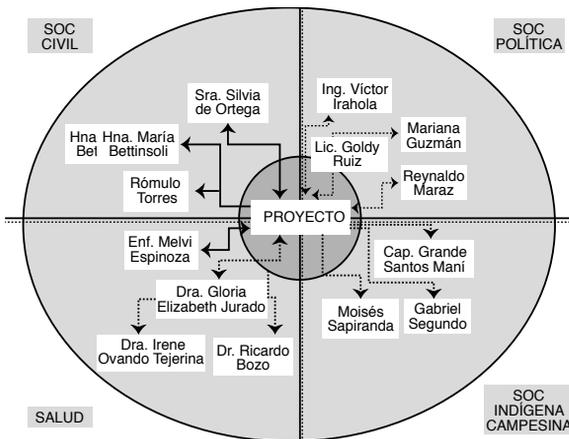
El cambio climático ha cobrado relevancia en los últimos años y muchas intervenciones con enfoque de Ecosalud abordan a la vez el cambio climático, la vulnerabilidad social y la salud pública. Durante varios años se implementó un proyecto co liderado por el Instituto Boliviano de Biología de la Altura, IBBA de la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz (Bolivia) y el Grupo de Epidemiología y Salud Poblacional, GESP de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle en Cali (Colombia), apoyado por el IDRC de Canadá. El proyecto permitió diseñar estrategias de adaptación al cambio climático para mejorar la salud humana, buscando incidir en autoridades y políticas públicas municipales y regionales. Como parte de sus actividades, aplicaron el enfoque y un sistema de gestión del conocimiento orientado al aprendizaje, lo que les permitió innovar en el diseño y uso de algunos instrumentos.

Por ejemplo, la *matriz de registro de seminarios* se creó para documentar las apreciaciones del facilitador responsable y la retroalimen-

tación con los participantes. Da cuenta del resumen de los temas tratados, de la retroalimentación (preguntas clave, sugerencias, temas complementarios) y de las tareas y reflexiones surgidas en los eventos. Permite capturar preguntas clave y las propuestas teórico-conceptuales para abordar dichas preguntas. Además, evidencia vacíos conceptuales y facilita compromisos para trabajar con dichos vacíos.

Otro instrumento fue la *matriz síntesis de fichas de registro* que permite analizar los aprendizajes documentados en las *fichas de registro de actividades*, facilitando sus sistematización, los cambios significativos y la construcción de lecciones.

Finalmente el *mapa de actores de confianza* permite identificar a los actores sociales e institucionales que colaboran para que los resultados de la investigación tengan mayor capacidad de sostenerse y situarse en una escala diferente. La construcción de esta herramienta se asemeja a la del *mapa de actores* pero su aplicación permite que los investigadores realicen un análisis cualitativo de las relaciones de confianza, aplicando las categorías utilizadas en el ARS. Por ejemplo, la identificación y el posterior involucramiento de actores sociales de confianza, facilitó el trabajo con grupos sociales indígenas. El trabajo con los diferentes actores de la comunidad permitió lograr un mayor impacto y sostenibilidad en los resultados del proyecto.



Mapa de Actores de Confianza elaborado en Bolivia

La comunicación de resultados fue otro componente en el que innovaron. En Bolivia se diseñó e implementó *la radio novela Serafín contra el mosquito*, elaborada por el equipo de investigación del proyecto y un grupo de líderes comunitarios. Puede descargarse en <https://goo.gl/95ryzM> junto a un cuento, disponible en <https://goo.gl/S8rSqr>



Para más información consultar Salcedo, C. & Bernal, N. (2015) o visitar <https://goo.gl/mTLWvB>

Para comunicar resultados debemos entender el proceso de comunicación como una invitación al diálogo que promueve la construcción de sujetos protagónicos, lo que supone:

a. Identificar con claridad el problema de comunicación y caracterizar las audiencias

Es importante identificar con mucha claridad cuál es el problema de comunicación que orientará nuestra intervención. También debemos caracterizar las distintas audiencias a las que nos vinculamos, pues no es lo mismo comunicar resultados para la academia que para la comunidad. Recordemos que la diferencia no se reduce al uso de más o menos texto, a la incorporación de ilustraciones o a un lenguaje más sencillo. Como cada audiencia tiene intereses, demandas y necesidades diferentes, es necesario conocerlas antes de definir los mejores productos comunicacionales.

De esta forma, si queremos implementar un proceso de comunicación de resultados en un proyecto que trabaja con comunidades guaraníes o quechua hablantes, no bastará con elaborar materiales en los idiomas maternos (asumiendo que la población local podrá leerlos

y comprenderlos, lo cual no deja de ser un supuesto que hay que comprobar). También será necesario cambiar toda la perspectiva de la comunicación, buscando romper con la dualidad comunicador-receptor clásica, generando un proceso de diálogo en lugar de un monólogo.

Por ejemplo, si nuestro problema de investigación o desarrollo son las condiciones de vida y los hábitos de la población guaraní con relación al manejo del agua y su relación con el riesgo de contraer enfermedades transmitidas por vectores (ETV), nuestro problema de comunicación debería explorar caminos que permitan tematizar y construir una mirada compartida sobre el problema, como paso previo a la elaboración de los productos comunicacionales más adecuados para compartir resultados. Nunca el problema podrá ser que “la población guaraní conoce muy poco sobre las ETV” o que “deben empoderarse y mejorar su participación”. Por el contrario, deberíamos preocuparnos por comprender si para ellos el manejo del agua ha sido un problema, cómo han abordado la relación entre el agua y las enfermedades y qué han tratado de hacer a lo largo del tiempo para cambiar esta situación. Sin este conocimiento no podremos caracterizar el problema y, menos aún, el problema de comunicación, más allá de la visión de los investigadores o técnicos.

b. Elaborar la estrategia y los productos comunicacionales

Solo una vez que hemos construido colaborativamente el problema, estaremos en condiciones de elaborar nuestra estrategia y los productos comunicacionales. Muchas veces solemos creer que una guía o un manual con dibujos es la solución para lograr una mejor comunicación. No tenemos evidencia que nos muestre que la gente cambia sus prácticas por leer un texto ilustrado. En realidad, los cambios vendrán si existe una nueva comprensión del problema y una construcción colectiva de las soluciones. Uno de los resultados del proyecto que se narra en el cuadro tres fue la creación de una asociación de agricultores que aplicaban la técnica de riego con secas intermitente. La adopción de la nueva técnica, parecería ser el resultado de una toma de conciencia sobre el problema y las posibles

soluciones, pero también de la creciente organización del grupo y, hasta cierto grado, del acompañamiento técnico realizado desde el proyecto. Pero no de la aplicación de una guía elaborada por los técnicos y diseñada por los comunicadores.

Para elaborar una estrategia de comunicación pertinente al enfoque de *Trayectorias de Cambio* es necesario considerar que la estrategia intencional que diseñemos deberá confrontarse con la no realizada, la deliberada, la emergente y, finalmente, la que pudimos y quisimos realizar. Esto nos lleva a sugerir una actitud fluida y flexible, que tenga en cuenta que la estrategia comunicacional se elabora para acompañar un proceso que busca transformar la realidad, y que supone poner en el centro los cambios y aprendizajes en lugar de las actividades y productos. En este punto vale la pena diferenciar la identificación de las *audiencias* a las que van dirigidos los mensajes comunicacionales de los actores con diferentes intereses, demandas y necesidades.

También es necesario considerar que los productos comunicacionales que se implementen deberán anclarse en las comunidades y en otros actores locales, sabiendo que muchas veces será necesario provocar tensiones creadoras que permitan la innovación. Es muy frecuente que como resultado de una conversación en la que se busca identificar los mejores productos para el proceso, las ideas giren en torno a lo que se conoce, surgiendo como los únicos productos comunicacionales posibles las campañas, los afiches o las cuñas radiales. Si hemos identificado correctamente nuestro problema de comunicación, estaremos en condiciones de pensar productos comunicacionales que contribuyan a resolverlo. Esto nos pondrá más atentos a tener una mirada crítica sobre lo que conocemos junto a una mirada abierta a lo desconocido.

c. Analizar las consecuencias de la comunicación de resultados

Finalmente, debemos ser muy críticos con nuestras contribuciones a los cambios y transformaciones desde la comunicación de resultados. Este aspecto resulta especialmente importante porque mu-

chas veces solemos legitimar nuestras decisiones sin una valoración real de sus consecuencias. En este punto, siempre conviene preguntarnos, ¿qué tipo de comunicación se desarrolló antes de nuestra intervención?, ¿qué estamos contribuyendo a cambiar con nuestra comunicación?, dicho de otra manera, ¿si no hubiésemos elaborado ningún producto comunicacional, la situación sería diferente?

Estas y otras preguntas nos alertan sobre la importancia de la problematización y del debate crítico como parte de un proceso de comunicación de resultados que acompañe al proyecto o a la intervención.

CAPÍTULO 3

¿CUÁL ES NUESTRO APORTE A LOS PROCESOS DE CAMBIO?

Pensar el futuro partiendo del pasado nos coloca en una posición diferente. Este nuevo “punto de partida” reconoce las acciones previas alojadas en la memoria colectiva; considera distintas situaciones y perspectivas como forma de expresar una realidad compleja; pone en valor la experiencia personal, la pluri diversidad de saberes y el conocimiento científico; y construye una mirada sistémica que nos ayuda a intervenir de una manera más holística. Necesitamos construir una *ecología de saberes* que se revele al *epistemicidio* al que refiere Boaventura de Sousa Santos cuando proclama la necesidad de contar con una nueva epistemología desde el sur. Una nueva forma de pensar y construir el conocimiento que reconozca, ponga en valor y tome en cuenta los distintos saberes silenciados, los conocimientos marginados y las experiencias olvidadas de las comunidades y de otros actores locales. En definitiva, necesitamos promover un saber social (popular, comunitario, campesino, indígena, marginal) que se revele al conocimiento experto y que tome por asalto los procesos de cambio.

Para nosotros, comprender el pasado es un paso previo para proyectar el futuro y orientar lo que hacemos en el presente. “Somos lo que somos a partir de lo que fuimos”, nos dice Arturo Pérez Reverte en su historia novelada *El asedio*, mostrando cómo las decisiones que se toman en un determinado momento pueden influenciar el futuro durante siglos.

Tanto el marco lógico como la teoría de cambio ponen el énfasis en la identificación del problema o de la solución centrándose en los resultados que se esperan lograr con una intervención. Sin embargo, el punto de partida debería colocarse en nuestra capacidad para comprender las distintas situaciones que se han sucedido a lo largo del tiempo, ensayando soluciones o, simplemente, mejorando la comprensión que se tiene del problema. El colocar a los actores y sus luchas en el centro de las intervenciones, en lugar de centrarse en las actividades que deberíamos realizar para alcanzar los resultados esperados, marca otra diferencia con los abordajes clásicos. Nuestra forma de aproximarnos a la realidad para transformarla coloca al poder como un tema central que no puede ser soslayado en las intervenciones, sabiendo que es un aspecto que ha sido olvidado en forma deliberada. Conocer, comprender y explicar las relaciones de poder y las correlaciones de fuerza que se establecen en la práctica resulta clave si queremos lograr una gestión y una construcción colectiva del conocimiento que nos permita promover e influenciar nuevos cambios.

Recordemos que a medida que avanza el proyecto, también cambian los datos, la información y el conocimiento que disponemos. Y, en consecuencia, se modifica nuestra percepción de los problemas cambiando las posibles soluciones. Nuestra percepción inicial del problema que puede haberse reflejado en el documento de proyecto, en el protocolo de investigación o en la planificación inicial de actividades debería cambiar conforme avanzamos con la intervención. No olvidemos que entre la estrategia intencional que definimos en gabinete antes de iniciar las acciones y la estrategia que realizamos al final del proyecto o la intervención, existen muchos caminos posibles. Caminos en los que la incertidumbre, el ensayo y error, la emergencia de lo inesperado cobran un sentido protagónico y orientador de todo el proceso. Estar atentos a estas señales nos ayuda a re-orientar nuestras intervenciones con un sentido renovado de cambio, anclado en la acción colectiva.

El enfoque de *Trayectorias de Cambio* busca romper con la mirada lineal, determinista, dicotómica y centrada en las actividades que caracteriza la forma como suelen gestionarse los proyectos. Cuando

nos aproximamos a un problema no nos centramos en las actividades y los productos sino en la construcción de una mirada común del mundo, en la comprensión del pasado y su conexión con el futuro deseado, y en las consecuencias de nuestra intervención. Para nosotros, la calidad y sostenibilidad de los cambios descansa en nuestra capacidad para sumarnos a los procesos en marcha, más que en nuestra experiencia técnica para promover buenos proyectos o intervenciones exitosas. Esto supone poner en valor las experiencias previas, antes que valorar nuestra propia intervención. Al decir de Juliana Merçon, el enfoque se ubica entre la *praxis* y la *poiesis*, apostando por el cambio con un profundo sentido ético.

La conversación, y no los interrogatorios, pasan a ocupar un papel central, porque es constructora de discursos opositores y de nuevos relatos. Promover el diálogo más que los monólogos es otra de las características distintivas del enfoque. No olvidemos que buscamos aprender de la experiencia que se transforma y nos transforma.

El enfoque de *Trayectorias de Cambio* redefine algunos conceptos. Diferencia los cambios ocurridos en el ámbito del proyecto de las transformaciones políticas, sociales y ambientales que se influyen con la intervención. Por otra parte, comprende que los resultados son, a la vez, productos, alcances y logros.

Buscando superar las dicotomías propias de un pensamiento y una acción reduccionista promueve una investigación militante, que pone en diálogo a los actores sociales con los equipos de investigación y los técnicos comprometidos con el cambio y las transformaciones. Una forma de investigar en la que no existe neutralidad valorativa de los investigadores, activistas o técnicos sino un compromiso militante con el cambio. La creación de *grupos motores y conjuntos de acción* y el uso de herramientas y métodos participativos nos ayudan a lograrlo. Asumiendo que no hay recetas ni dogmas, ni dueños de verdades absolutas, aunque sí experiencias que se comparten como inspiradoras de nuevos cambios.

La construcción de evidencia social nos aporta una nueva forma de comprender lo que consideramos evidencia. Recordemos que, a diferencia de la aproximación tradicional, nuestra forma de ver los

procesos incluye tanto los aportes que provienen de la investigación científica rigurosa como los que se elaboran junto a los actores con los que co-construimos los procesos de cambio y transformación política, social y ambiental. Esto nos lleva a reforzar la necesidad de contar con un *grupo motor*, es decir un equipo de investigadores o técnicos y líderes comunitarios a los que consideramos como “conocedores convivenciales” puestos en relación con los “conocedores temáticos o disciplinarios”. Entendiendo a la transdisciplina como un componente vivo y superador de la mirada académica o sectorial y, por supuesto, en sintonía con el enfoque de Ecosalud, la IAP y la investigación militante.

Contamos con los aportes de diversas experiencias de las que podemos aprender, además, con un conjunto amplio de instrumentos probados, creados y recreados en la acción y reflexión desarrollada en diversos países de la nuestra América Latina. Varios ejemplos que presentamos en este libro nos muestran que la innovación conceptual y metodológica da sus frutos. Ninguna aplicación del enfoque o de los instrumentos estuvo ausente de cambios, adaptaciones y nuevas creaciones por parte de quienes lo utilizaron.

Como se ha mencionado, más de una vez a lo largo del texto, el principal obstáculo para la aplicación del enfoque de *Trayectorias de Cambio* no se encuentra en la falta de instrumentos o de pericia técnica para aplicarlos, sino en la definición y asimilación del enfoque, en la forma que tenemos de acercarnos a los problemas, y en como intervenimos para encontrar soluciones justas, solidarias y sostenibles. Todo lo cual implica cambios en los paradigmas que guían nuestra acción.

Existen y están a nuestro alcance una diversidad de instrumentos y técnicas participativas, cualitativas y cuantitativas que pueden “darnos una mano” al momento de hacer operativo el enfoque de *Trayectorias de Cambio* a través de un *Sistema de Gestión del Conocimiento para el aprendizaje y el cambio*. Debemos recordar que los instrumentos por sí solos no producen el arte de cambiar la realidad. Para lograrlo, es necesario romper los esquemas tradicionales y la forma clásica de comprender e implementar las intervenciones, promoviendo el análisis crítico y colectivo como práctica permanente.

Allí, en ese sencillo acto, radica la diferencia más profunda que distingue las metodologías participativas de otras formas de comprensión, explicación y transformación del mundo en el que vivimos.

La idea de sostenibilidad de los cambios, en lugar de las intervenciones o de las instituciones, nos alerta sobre otra modificación necesaria en la forma habitual de entender los proyectos. Para nosotros la sostenibilidad se asocia a la calidad de los cambios y la vinculamos a la noción de consecuencias éticas y políticas de la intervención, colocando el centro en un punto diferente a los impactos e indicadores de un proyecto.

En este contexto, poder contar con buenos relatos para sistematizar aprendizajes y promover diálogos en lugar de monólogos, al momento de comunicar los resultados, son aspectos centrales que deben acompañar todo el proceso en forma sistémica y no como actividades específicas y externas, implementadas al final de un proyecto por consultores contratados.

Sistematizar supone comprender para poder explicar una experiencia que nos parece valiosa. Esto nos lleva a construir y validar nuevos relatos que se apropian del pasado, para repensar el presente y conectarse con el futuro. No parece adecuado sistematizar aprendizajes y experiencias con técnicos ajenos a los procesos de cambio, sin contar con la voz y la presencia viva de quienes fueron los actores de esos cambios. Solo quienes construyen los cambios pueden comprender el papel transformador de su experiencia y poner en valor sus aprendizajes como fuente de inspiración de nuevos cambios.

Uno de los objetivos principales de las trayectorias de cambio es promover un espacio abierto, sistémico y sistemático de ecología de los saberes, como parte de un debate crítico que alerte sobre la forma en que los aprendizajes y cambios contribuyen a las transformaciones políticas, sociales y ambientales más profundas. Sin embargo, de no existir un entorno propicio, el enfoque no puede crearlo; aunque sí podría contribuir aportando una metodología e instrumentos para la documentación, recopilación y uso de los datos, la información y el conocimiento socialmente construido. Es, por tanto, responsabilidad de quienes promovemos procesos de

cambio (seamos técnicos, investigadores, líderes comunitarios o vecinos) anclarlos en los relatos que emergen con la memoria, superar los pensamientos y las acciones lineales, instrumentales y dicotómicas y, sobre todo, poner en valor y apoyar los procesos en marcha, en especial los que tienen como protagonistas a grupos sociales vulnerados e históricamente marginados de la “historia oficial”, sabiendo que otro mundo es posible y que, de nosotros, de todos nosotros, depende lograrlo. En definitiva, necesitamos oponer con más fuerza la subversión original de la investigación acción participativa y la Ecosalud como contrapeso a la subvención de los proyectos como motor de los cambios.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, VIII(1), 131-151.
- Aldunate, E. & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. Santiago de Chile. Disponible en: <https://goo.gl/b5LZo3De>
- Arroyo, R. & Luján, A. (2015). Proyecto con enfoque ecosalud en trabajadores recicladores: una experiencia de aprendizaje para el cambio y la incidencia. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 45-50. Disponible en: <https://goo.gl/g3fMSQ>
- Barragán, D. & Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: Editorial El Búho y Síntesis.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Berenguera, A. et al. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud*. Barcelona: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP).
- Betancourt, O., Mertens, F. & Parra, M. (Eds.) (2016). *Enfoques ecosistémicos en salud y ambiente. Aportes teórico-metodológicos de una comunidad de práctica*. Quito: Abya-Yala, CoPEH-LAC y IDRC.
- Betancourt, S. & Betancourt, O. (2015). El proyecto Puyango-Ecuador: una experiencia participativa de gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 51-56. Disponible en: <https://goo.gl/47nS4s>
- Betancourt, O. et al. (2014). Los impactos de la minería del oro a pequeña escala sobre la salud ambiental en Ecuador. En: D.Charron (Ed.), *La investigación de Ecosalud en la Práctica*. Madrid: PyV Editores-IDRC, 1ra edición.
- Botero, P. (2012). Investigación y acción colectiva –IAC– Una experiencia de investigación militante. *Utopía y praxis latinoamericana*, 57, 31-47.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XX Editores Argentina.

- Bradbury, R., 1955. *El hombre ilustrado*. Buenos Aires: Ediciones Minotauro SRL.
- Breilh, J. (2009). *Epidemiología crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad* Primera. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Camacho, H., et al. (2003). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo*. Madrid: CIDEAL y ADC. Disponible en: <https://goo.gl/fAwKNP>
- Carpio, Y., et al. (2015). Articulando enfoques y metodologías de investigación acción colaborativa para el abordaje de las determinantes sociales de peste. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 57-61. Disponible en: <https://goo.gl/47nS4s>
- Carrión, J. (2018). La no ficción más innovadora no es necesariamente tecnológica. *The New York Yimes*. Disponible en: <https://goo.gl/c4SsV9>
- Charron, D. (2012). *Ecohealth research in Practice. Innovative Applications of an Ecosystem Approach to Health*, D. Charron, ed. Ottawa: Springer / IDRC.
- Chavarro, D., Tang, P. & Ràfols, I. (2016). *Why Researchers Publish in Non-Mainstream Journals: Training, Knowledge Bridging, and Gap Filling*. Disponible en: <https://goo.gl/B4n6W9>
- Chevalier, J. & Buckles, D. (2009). *Guía para la investigación colaborativa y la movilización social (SAS2)*. México D.F.: Plaza y Valdés / IDRC.
- De Ambrosio, M. (2018). El drama de escribir papers para casi nadie. *Revista Ñ, Diario Clarín*.
- De Sousa-Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, D. F.: CLACSO y Siglo XXI Editores.
- De Souza, C. (2013). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- De Zutter, P. (1997). *Historias, saberes y gentes. De la experiencia al conocimiento*, Lima: Escuela para el Desarrollo, Editorial Horizonte.
- Earl, S., Carden, F. & Smutylo, T. (2002). *Mapeo de Alcances*. Cartago: LUR, IDRC. Disponible en: <https://goo.gl/AqFeG1>
- Earls, J. (2011). *Introducción a la teoría de sistemas complejos*. Lima, Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En: *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Disponible en: <https://goo.gl/s7G4Wg>

- _____ (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA. Disponible en: <https://goo.gl/ffQLNV>
- Fals-Borda, O. (2010). La investigación-acción participativa: política y epistemología. En: *Antología* (pp. 205-214). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (2015). La crisis, el compromiso y la ciencia. En: *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 219-254). Buenos Aires: Siglo XXI, CLACSO. Disponible en: <https://goo.gl/5nmnD2>
- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debate feminista*, 3, 3-40. Disponible en: <https://goo.gl/d6KG5S>
- Freire, P. (1975). *Extensión o comunicación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores y Terra Nostra.
- _____ (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, D.F.: XXI Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (2008). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Disponible en: <https://goo.gl/BW5BjH>
- Galeano, E. (2012). *Utopía. Lecturas del eclipse*. Disponible en: <https://goo.gl/YtZ4RR> [Julio 22, 2017].
- Garcé, A. (2011). Estructura política y uso de la investigación en las políticas públicas. En: N. Correa & E. Medizabal (Eds.), *Vínculos entre conocimiento y política: el rol de la investigación en el debate público en América Latina* (pp. 345-367). Lima: CIES, Universidad del Pacífico.
- Garrido, J. (2001). El análisis de redes en el desarrollo local. En: *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2* (pp. 67-90). Madrid: El Viejo Topo.
- Ghiso, A.M. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, (33), 12. Disponible en: <https://goo.gl/Qp4EPp>
- _____ (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, 28 (Enero-Abril), 3-8. Disponible en: <https://goo.gl/D6AAgn>
- González-Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México D.F.: McGraw-Hill, Interamericana Editores.
- Granda, E. (1993). *Salud pública e identidad*, pp. 1-27. Disponible en: <https://goo.gl/u6bMcW>
- _____ (2009). El saber en salud pública en un ámbito de pérdida de antropocentrismo y ante una visión de equilibrio ecológico. En: *La sa-*

- lud y la vida 1*. (pp. 187-222). Quito: Ministerio de Salud Pública de Ecuador, OPS/OMS, CONASA, Consejo Nacional de Educación Superior, Universidad de Cuenca, Universidad Nacional de Loja, ALAMES.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 1360-1380.
- Grant Craft (2014). *Planificando el cambio: Usando una teoría de cambio para guiar la planificación y evaluación*, p. 12. Disponible en: <https://goo.gl/VydRT6>
- Gudynas, E. (2004). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. Montevideo: Coscoroba Ediciones, CLAES.
- _____. (2010). Desarrollo sostenible: una guía básica de conceptos y tendencias hacia otra economía. *Otra Economía. Revista Latinoamericana de economía social y solidaria*, IV(6).
- _____. (2011). Desarrollo y sustentabilidad ambiental: diversidad de posturas, tensiones persistentes. En: A. Matarán-Ruiz & F. López-Castellano (Eds.), *La Tierra no es muda: diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo* (pp. 69-96). Granada: Universidad de Granada.
- Gumucio-Dagrón, A. (2001). *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*. La Paz: Plural Editores, The Rockefeller Foundation.
- _____. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30, 26-39. Disponible en: <https://goo.gl/YFVMqJ>
- Gutiérrez, P. (2001). Mapas sociales: métodos y ejemplos prácticos. En: *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2*. (pp. 91-114). Madrid: El Viejo Topo.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hanneman, R., Riddle, M. & Riddle, M. (2005). Introduction to social network methods. Riverside. Disponible en: <https://goo.gl/9cRH4A>
- Herrero, R. (2000). La terminología del análisis de redes. Problemas de definición y de traducción. *Política y Sociedad*, 33, 199-206.
- Huertas, F. (1996). *El método PES - Planificación Estratégica Situacional (entrevista a Carlos Matus)* Primera. Quito: CEREB, ALTADIR.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, CEAAL, INTERMON-Oxfam.

- Jenatsch, T. & Bauer, R. (2014). *Comunicación para el desarrollo. Guía práctica*, Managua: COSUDE. Disponible en: <https://goo.gl/xNG1Vz>
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL, CESAP, Radio Nederland.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Latouche, S. (2003). *Decrecimiento y posdesarrollo*. Madrid: El Viejo Topo.
- _____. (2008). *La apuesta por el decrecimiento*. Primera. Madrid: Icaria.
- Lavabre, M.-C. (1998). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. *Raison Présente*, (128), 47-56. Disponible en: <https://goo.gl/c1EvJX>
- Lebel, J. (2005). *Salud: un enfoque ecosistémico*. Bogotá: Alfaomega/Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Loewenson, R. et al. (2014). *Investigación- Acción participativa en sistemas de salud, una guía de métodos*. Zimbabwe: Regional Network for Equity in Health in East and Southern Africa (EQUINET) en asociación con Training and Research Support Centre (TAR-SC), Alliance for Health Policy and Systems Research (AHPSR), World Health Organization (WHO) y el International Develop. Disponible en: <https://goo.gl/dNquqa>
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, (48), 103-126.
- _____. (2005). Bases socio-metodológicas para el Análisis de Redes Sociales, *ARS. EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 10, 9-35.
- Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía: Introducción a la sociología del conocimiento* Segunda Ed. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Martí, J. (2006). Representación de estructuras argumentativas mediante el análisis de redes sociales. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 10(4), 1-17.
- Massoni, S. (2008). Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido. *FI-SEC-Estrategias*, (10), 45-56. Disponible en: <https://goo.gl/FmHPEy>
- Matus, C. (1978). *Estrategia y plan*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- _____. (1998). *Adiós señor presidente*. Santiago: LOM Ediciones.
- Meadows, D. (1997). *Lugares donde intervenir en un sistema*. Disponible en: <https://goo.gl/rAQomP>
- Mejía, J. (2016). Conocimiento social y modernidad. *Investigaciones sociales*, 29(36), 187-198.
- Méndez, F., Abrahams, N. & Riojas, H. (2016). Transdisciplina y la investigación en salud ambiental y ecosalud. En: *Enfoques ecosistémicos*

- micos en salud y ambiente* (pp. 161-180). Quito: Abya-Yala, COPEH-LAC y IDRC.
- Mendoza, C. (2015). El enfoque de Gestión del Conocimiento orientada al Aprendizaje: Un diálogo con la sistematización, la evaluación y la investigación. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 21-26. Disponible en: <https://goo.gl/47nS4s>
- Merçon, J. (2015). Gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio: Entre la praxis y la poiesis. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 16-20. Disponible en: <https://goo.gl/47nS4s>
- Mertens, F., et al. (2005). Network Approach for Analyzing and Promoting Equity in Participatory Ecohealth Research. *EcoHealth*, 2(2), 113-126. Disponible en: <https://goo.gl/TZEWWM>
- _____ (2006). Community Network Analysis For Addressing Gender, Equity And Participation. En: *Ecohealth Research, Proceedings of IDRC's participation in the 11th World Congress on Public Health/ 8th Brazilian Congress on Collective Health, August 21st- 25th* (pp. 102-111). Río de Janeiro.
- _____ (2011). Redes sociais, capital social e governança ambiental no Território Portal da Amazônia. *Acta Amazonica*, 41(4), 481-492. Disponible en: <https://goo.gl/5P2vNS>
- _____ (2012). Social communication network analysis of the role of participatory research in the adoption of new fish consumption behaviors. *Social science & medicine* (1982), 75(4), 643-650.
- Mertens, F. (2016). *Ecosauúde e gestão do conhecimento orientada ao aprendizado: a contribuição da análise de redes sociais*. Brasília D.F.
- Milgram, S. (2003). El problema del mundo pequeño. *Araucaria*, 4, 15-28.
- Monroy, C., Espinoza, J.O. & Santandreu, A. (2015). Ver para creer... La orientación al cambio en proyectos de investigación- acción. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 32-37. Available at: <https://goo.gl/47nS4s>
- Montañés, M. (2001a). Dinámica, funcionamiento y contenido de las entrevistas individuales y grupales. En: T. Rodríguez-Villasante, M. Montañés, & P. Martín, (Eds.), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2*. (pp. 115-134). Madrid: El Viejo Topo.
- _____ (2001b). Introducción al análisis e interpretación de textos y discursos. T. Rodríguez-Villasante, M. Montañés, & P. Martín (Eds.), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2*. (pp. 135-146). Madrid: El Viejo Topo.
- _____ (2002). Interpretación de textos y discursos al servicio del desarrollo local. En: T. Rodríguez-Villasante & J. Garrido (Eds.), *Metodo-*

- logías y presupuestos participativos. Construyendo ciudadanía 3.* (pp. 77-122). Madrid: IEPALA Editorial, CIMAS.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Novena Ed. Barcelona: Editorial.
- _____. (2009). *El método. 1. La naturaleza de la naturaleza*. Octava Ed. Madrid: Cátedra.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad*. Paris: Ediciones Du Rocher.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1999). *Organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxfordshire: Oxford University Press.
- Nora, P. (1984). *Entre memoria e historia: la problemática de los lugares*. París: Gallimard. Disponible en: <https://goo.gl/Pif76Q>
- OPS/OMS (2010). *Guía para escribir un protocolo de investigación*. Washington, DC: Programa de Subvenciones para la Investigación (RGP), Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <https://goo.gl/XJ9WZL>
- _____. (2012). *Estrategia y Plan de acción sobre gestión del conocimiento y comunicaciones*, pp. 23-27. Disponible en: <https://goo.gl/E52CbG>
- Ortegón, E., Pacheco, J. & Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Primera Edición. Santiago de Chile: InsILPES, CEPAL. Disponible en: <https://goo.gl/frjezy>
- Ortiz, A. & Rivero, G. (2007). *Desmitificando la teoría del cambio*. PACT. Disponible en: <https://goo.gl/m2U7Fb>.
- Passos, C., et al. (2013). A perspectiva das abordagens ecossistêmicas na saúde humana (ecosaúde) nas Américas: as contribuições das Comunidades de Prática. En: A. Caprara, J. W. de O. Lima, & Ana Rocha Peixoto (Eds.), *Ecosaúde, unmaabordagem Eco-Bio-Social. Percursos convergentes no controle do dengue* (pp. 41-52). Fortaleza.
- Perea, Ó.D. (2011). *Guía de Formulación de Proyectos Sociales con Marco Lógico*. Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social.
- Pinto, T. (2018). La ciencia europea planta cara a las revistas de pago y fuerza a que las investigaciones se publiquen en abierto. *El Diario*. Disponible en: <https://goo.gl/PRzco5> [Septiembre 18, 2018].
- PNUD (2011). *Comunicación para el desarrollo*. Nueva York: PNUD.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, 13(29), 246.

- Ráez, E. & Dourojeanni, M. (2016). *Los principales problemas ambientales políticamente relevantes en el Perú* 100, Peruanas y Peruanos por el Medio Ambiente (Ed.). Lima. Disponible en: <https://goo.gl/VuBB1A>
- Rea, O. (2013). *Oikonomía familiar. Una experiencia de administración cuidando la casa. Madre Tierra*. Primera Edición. La Paz: Fundación Comunidad y Axión, Bruder und Schwester in not, SED, IICO Cooperación y CCCJ.
- _____ (2015). Cuando el corazón siente, la cabeza piensa. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 62-68. Disponible en: <https://goo.gl/47nS4s>
- Retolaza-Eguren, I. (2010). *Teoría de cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Ciudad de Guatemala: Hivos y PNUD.
- Rivière-Cinamond, A., et al. (2017). A qualitative socio-ecological characterization of the plague threat at. *Revista Panamericana de Salud Pública Salud*, (41), 1-11.
- _____ (2018). Identifying the social and environmental determinants of plague endemicity in Peru: insights from a case study in Ascope, La Libertad. *BMC Public Health*, 18(1), 220. Disponible en: <https://goo.gl/ZieJDV>
- Rodríguez-Villasante, T. (2001). Procesos para la creatividad social. En: T. Rodríguez-Villasante, M. Montañez, & P. Martín (Eds.), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2*. Madrid: El Viejo Topo.
- _____ (2006a). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- _____ (2006b). La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implícitas. En: M. Canales (Ed.), *Metodología de investigación social* (pp. 379-408). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- _____ (2015a). *Acción-reflexión-acción para el siglo XXI*, p. 15. Disponible en: <https://goo.gl/aF6Qtu>
- _____ (2015b). Conjuntos de acción y grupos motores. *Política y Sociedad*, 52(1130-8001), 387-408.
- _____ (2017). *Democracias transformadoras. Experiencias emergentes y alternativas desde los comunes*. Madrid: El Viejo Topo.
- Rogers, P. (2014). La teoría del cambio. *Centro de Investigaciones de UNICEF*, p.16.
- Salcedo, C. & Bernal, N. (2015). Reflexiones sobre la experiencia de implementación del enfoque de Gestión del Conocimiento orientado al aprendizaje (GCOA) en un proyecto ecosalud en Bolivia y Colombia. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 38-44. Disponible en:

- <https://goo.gl/47nS4s>
- Saldaña, L., Gutiérrez, J.L. & Arteaga, D. (2015). ¿Por qué los niños, niñas y adolescentes no dejan de trabajar? *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 27-31. Disponible en: <https://goo.gl/47nS4s>
- Sánchez, A. (2015). Gestión del Conocimiento en Ecosalud: Construyendo el saber hacer de mejores cosas para la salud y la sustentabilidad. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 10-15. Disponible en: <https://goo.gl/47nS4s>
- Santandreu, A. (2015a). *¿Qué motiva a las niñas, niños y adolescentes a trabajar en la calle?* Lima: MIMP, Programa Nacional Yachay.
- _____ (2015b). La gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio: nuevos enfoques para investigar, sistematizar y evaluar procesos de cambio. *III Simposio de IAP Homenaje a Orlando Fals Borda*, 1-18.
- _____ (2015c). Otro mundo es posible... de nosotros depende. La gestión del conocimiento como motor de los aprendizajes y los cambios. *Revista Decisio*, 41(Mayo-Agosto), 6-9. Disponible en: <https://goo.gl/47nS4s>
- _____ (2016). El enfoque de Gestión del Conocimiento para el aprendizaje y el cambio en proyectos de investigación acción con enfoque Ecosalud. En: O. Betancourt, F. Mertens, & M. Parra (Eds.), *Enfoques ecosistémicos en salud y ambiente* (pp. 247-279). Quito: Abya-Yala, CoPEH-LAC y IDRC.
- Santandreu, A. & Rea, O. (2014). La gestión del conocimiento orientada al aprendizaje como motor de cambios en Agricultura Urbana: reconectando personas, sistemas sociales y sistemas ecológicos. En: X. Simón & D. Copena (Eds.), *Propostas agroecológicas ao industrialismo. Recursos compartidos e respostas colectivas* (pp. 2-11). Vigo: GIIEA, Universidad de Vigo.
- _____ (2016). ¿Qué ponemos en valor cuando vemos la ciudad con ojos de agricultura urbana? Acortando la brecha entre lo que miden los técnicos y lo que valoran las y los agricultores urbanos de El Alto (Bolivia). En: J. Astudillo & T. Rodríguez-Villasante (Eds.), *Participación social con metodologías alternativas desde el sur* (pp. 249-263). Quito: Universidad de Cuenca, Acordes/CEA y Abya-Yala.
- Saramago, J. (1998). *Memorial del convento*. Madrid: Alfaguara.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona: Granica.
- Sokal, A. (1996). *Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative*

- Hermeneutics of Quantum Gravity. *Social Text*, 46/47, 217-252.
Disponible en: <https://goo.gl/Drzqxu>
- Tanaka, M., Barrenechea, R. & Morel, J. (2011). Relación entre investigación y políticas públicas en América Latina: un análisis exploratorio. En: N. Correa & E. Mendizabal (Eds.), *Vínculo entre conocimiento y política: el rol de la investigación en el debate público en América Latina* (pp. 35-82). Lima: CIES, Universidad del Pacífico.
- Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, 28 (Enero-Abril), 47-54.
- _____ (2016). La recuperación colectiva de la historia y memoria como práctica educativa popular. *Decisio*, 43-44 (Enero-Agosto), 16-22.
- Unión Europea (2016). Conclusiones del Consejo sobre la transición hacia un sistema de ciencia abierta, pp. 1-10. Disponible en: <https://goo.gl/JrY31Q>
- Versiani, R. & Jaumont, J. (2016). A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. *Revista Direito e Práxis*, 7(13), 414-464. Disponible en: <https://goo.gl/b94R6P>
- Williams, B. (2017). *Uso de los conceptos de sistemas en el diseño de una evaluación*. Lima: ECOSAD.
- Wilson-Grau, R. (2013). *Cosecha de alcances*. Cairo: Fundación Ford.
- Zemelman, H. (1993). La relación de conocimiento y el problema de la objetividad de los datos. *Estudios Sociológicos*, 11(33), 641-693.

OTRAS PUBLICACIONES EN LAS QUE SE PUEDEN ENCONTRAR DESARROLLOS DEL ENFOQUE DE TRAYECTORIAS DE CAMBIO

El número 41 de la Revista Decisio editada por el CREFAL en Pátzcuaro incluye 14 artículos teóricos y con experiencias prácticas que discuten las potencialidades y limitaciones de la aplicación del enfoque de *Trayectorias de Cambio* en diversos proyectos implementados en varios países de ALC. Se incluyen proyectos de investigación con enfoque de Ecosalud implementados en Guatemala, Honduras, El Salvador, Venezuela, Colombia, Brasil, Ecuador y Perú en temas como las enfermedades transmitidas por vectores (mal de Chagas, malaria, dengue), contaminación del agua por metales pesados, riesgos en la salud en recicladores urbanos, junto a experiencias con temas como la agricultura urbana o la salud sexual y reproductiva.

Disponible en <https://goo.gl/U5ThdZ>



El Capítulo IX del libro *Enfoques ecosistémicos en salud y ambiente* editado en Quito por Abya Yala junto al IDRC y la Comunidad de Práctica sobre el Enfoque Ecosistémico en Salud Humana profundiza el abordaje teórico-conceptual del enfoque de Gestión del Conocimiento para el aprendizaje y el cambio en proyectos de investigación-acción con enfoque de Ecosalud.

Disponible en <https://goo.gl/cM1PHH>



El enfoque de Trayectorias de Cambio recupera el pasado como forma de comprender el presente y caminar hacia el futuro, anclándose en las experiencias de las comunidades en la búsqueda de soluciones a sus problemas. Nos permite comprender y explicar los procesos de cambio que promovemos con nuestras acciones y nos conecta con transformaciones políticas, sociales y ambientales profundas.

Este enfoque se hace operativo a través del *Sistema de gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio*. Su mirada es más sistémica y contribuye a gestionar los aprendizajes y cambios que se suceden a lo largo de la intervención, articulando los cambios esperados y los emergentes, los directamente vinculados y los influenciados, los productos y los alcances, el pasado y el futuro.

El libro incluye, con fines pedagógicos, algunas metodologías e instrumentos. Y nos invita a repensar la forma cómo intervenimos, rompiendo con el paradigma proyecto céntrico del marco lógico. Otra forma de gestionar el conocimiento es posible, ¡de nosotros depende!



Ecosad
Consortio por la Salud, Ambiente y Desarrollo

**CoPEH
LAC**
Comunidad de Práctica sobre el Enfoque
Ecosistémico en Salud Humana



IDRC | CRDI

International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

Canada¹⁹⁹¹

ISBN: 978-9942-09-437-1



9 789942 096371